

المناهج الدراسية

عناصرها و أسسها و تطبيقاتها



دار المريح
للنشر

الدكتور / صلاح عبد الحميد مصطفى

المناهج الدراسية

عناصرها وأسسها وتطبيقاتها

المناهج الدراسية

عناصرها وأسسها وتطبيقاتها

الدكتور

صلاح عبد الحميد مصطفى



ص. ب: ١٠٧٢٠ - الرياض: ١١٤٤٣ - فاكس ٤٦٥٧٩٣٩

المملكة العربية السعودية - تلفون ٤٦٥٨٥٢٣ - ٤٦٤٧٥٣١

ردمك : ٩ - ٤٦٧ - ٢٤ - ٩٩٦٠

© دارالمريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م
جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة لدار المريخ للنشر - الرياض
المملكة العربية السعودية، ص. ب ١٠٧٢٠ - الرمز البريدي ١١٤٤٣
تلكس ٤٠٣١٢٩ - فاكس ٤٦٥٧٩٣٩، هاتف ٤٦٤٧٥٣١ / ٤٦٥٨٥٢٣
لا يجوز استنساخ أو طباعة أو تصوير أي جزء من هذا الكتاب
أو إختزائه بأية وسيلة إلا بإذن مسبق من الناشر.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾

«صدق الله العظيم» [المائدة: ٤٨]

المحتويات

٧	المحتويات
٩	مقدمة
١١	الفصل الأول: تطور مفهوم المنهج المدرسي
٢٩	الفصل الثاني: عناصر المنهج المدرسي
٥٥	الفصل الثالث: الأساس النفسي للمنهج المدرسي
٦٧	الفصل الرابع: الأساس الفكري للمنهج المدرسي
٩١	الفصل الخامس: الأساس الاجتماعي للمنهج المدرسي
١٠٩	الفصل السادس: التقويم في التربية والتعليم
١٢٣	الفصل السابع: تنظيمات المناهج الدراسية
١٦٩	الفصل الثامن: تطوير المناهج الدراسية

إهداء

إلى روح والدي الطاهرة

وفاءً بحقه وعرفاناً بفضله

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ، وبعد ،
تعتبر التربية والتعليم من أهم الوسائل التي تتخذها المجتمعات المعاصرة في إعداد أجيالها البشرية وتحقيق أهدافها وأمانها وحل مشكلاتها، ولقد أولت المجتمعات العربية في الآونة الأخيرة اهتماماً كبيراً بالتربية والتعليم حيث رصدت الأموال الكثيرة، ووفرت الطاقات البشرية المؤهلة للعمل في المدارس والمعاهد والجامعات، وأنشأت المراكز والهيئات المتخصصة للإستفادة من نتائج دراساتها وأبحاثها في تطوير التعليم، واهتمت بعقد المؤتمرات المحلية والعربية والعالمية المتخصصة في قضايا التعليم ومشكلاته.

والمناهج هي الترجمة العملية لأهداف التربية والتعليم وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع ، ولذلك أصبحت دراسة المنهج وتطويره عملية جوهرية يجب أن تعتمد على أسس سليمة ، تأخذ بالاتجاهات التربوية المعاصرة، وتراعي حاجات المجتمع وتطلعاته، وقيمه الإسلامية الأصلية.

والمنهج بمفهومه الحديث وسيلة تستخدمها التربية والتعليم لتحقيق أهدافها، وهو بناء نظامي يتكون من عناصر ، وله مدخلات، وتتم من خلاله عمليات، تنتهي إلى مخرجات تتمثل في المتعلمين الذين نعدّهم بمستوى معين لخدمة أنفسهم ومجتمعهم، والتكيف مع واقع الحياة بمستجداتها المتنوعة.

ولقد أصبحت دراسة المناهج الدراسية من مطالب إعداد المعلم المعاصر، حيث أنه لا يستطيع أي منهج دراسي مهما بلغت كفاية تخطيطه وإعداده أن يحقق أهدافه،

مالم يتفهم المعلم الذي يقوم بتنفيذه الأسس والمبادئ التي قام عليها، ومالم يتمكن من معالجة هذا المنهج في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه، ومالم يكن قادراً على نقد المناهج وإبداء الرأي فيها.

إن كل ذلك يسهم بشكل كبير في إعداد المعلم المعصري القادر على المشاركة الفاعلة في المدرسة العصرية، من أجل مجتمعه وأبناء وطنه.

ولعل الشعور بأهمية المناهج الدراسية، وقيامى بتدريسها عدة أعوام دراسية، هو الذي دعاني إلى التفكير في تأليف هذا الكتاب وقد حاولت قدر استطاعتي أن أركز فيه على الأساسيات، وأبتعد عن الإسهاب والتكرار الممل والإيجاز المخل.

فإلى المهتمين والمشتغلين ببناء المناهج الدراسية وتطويرها، وإلى القائمين على تنفيذها في مدارسنا العربية، وإلى طلاب كليات التربية وكليات المعلمين في عالمنا العربي أقدم هذا الكتاب، والله أسأل أن يُنتفع منه في تحقيق الغايات المنشودة من التربية العربية من أجل مستقبل مشرق، ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرين . . .
وعلى الله قصد السبيل،

المؤلف

دكتور صلاح عبد الحميد مصطفى

القاهرة في: ربيع الأول ١٤٢٠ هـ

يوليو ١٩٩٩ م

الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج المدرسي

يتضمن هذا الفصل :

- أولا : المفهوم القديم للمنهج .
- ثانيا : المفهوم الحديث للمنهج .
- ثالثا : المنهج الخفي أو المستتر .
- رابعا : المنهج والخبرة المربية .

الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج المدرسي

تمهيد:

التربية مهمة أساسية من مهام المجتمع، وواجب هام من واجباته، فكيان المجتمع، واستقراره، وتقدمه، يتأثر بها بيزله لتربية أفراده.

ونعتبر المدرسة من أبرز المؤسسات التي تقيّمها المجتمعات لتربية الصغار والشباب التربيه الصحيحة التي تسهم في إعداد المواطن القادر على أن يكون له دور في إحداث التطور. ويشكل المنهج الترجمة العملية لأهداف التربية المدرسية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمّع.

والمنهج الحديث يجسد ويرجم الفكر التربوي والإجتماعي إلى واقع تعليمي معين، ومن ثم فإنه يتحدد بما لدينا من مفهوم واضح عن معنى التربية المطلوبة لهذا المجتمع وطبيعتها ووسائلها التربوية ومصادرها. . . الخ.

وتشتق المناهج الحديثة: أهدافها، ومحتواها، وتنظيماتها، من الفكر التربوي الاجتماعي، الذي يستمد من عقيدة المجتمع، وثقافته، وطموحاته، وتصوره العام للكون والإنسان والحياة.

ومن هنا فقد أصبح تخطيط المنهج وتنفيذه يتطلب الإجابة عن أسئلة مثل: ماهي طبيعة المجتمع الذي سيوضع المنهج له؟ ماهي طبيعة الإنسان الذي سيقدم المنهج له؟ ماهي الحياة؟ ماهو الكون؟ ماهي طبيعة المعرفة؟ وماهي الأهداف العامة والخاصة لتدريس المادة التعليمية؟ ما المحتوى المناسب الذي يترجم تلك الأهداف إلى واقع في حياة التلاميذ؟ ما الطرق التدريسية المناسبة التي تثير فعالية التلاميذ للتعلم؟ ما الأنشطة والوسائل التي تسهل عملية التعلم؟ ما الأساليب التي نستطيع بواسطتها أن نتعرف على مدى تحقيق تلك الأهداف؟

ولقد تأثر مفهوم المنهج ومحتواه على مر العصور وفي مختلف المجتمعات بعدة عوامل من أهمها:

- ١ - الأفكار السائدة في المجتمع حول الإنسان والكون والحياة.
- ٢ - التطورات الاجتماعية والاقتصادية؛ وما يستتبعها من تغيرات حول دور الإنسان في الحياة وعكسه من التكيف معها.
- ٣ - التقدم العلمي والتكنولوجي، وما يجذبه من تغيرات في القيم والمفاهيم الاجتماعية.
- ٤ - النظريات التربوية والنفسية المرتبطة بطبيعة الإنسان وكيفية تعلمه؛ وما تحدّثه من تغيرات في مجال التربية والتعليم.

وبسبب هذه العوامل وتغيرها، فقد شهد المنهج المدرسي تطوراً كبيراً من القديم إلى الحديث، ويمكننا تتبع هذا التطور وأثره على الممارسات التربوية في المدرسة قديماً وحديثاً.

أولاً: المفهوم القديم للمنهج

لقد كان المفهوم القديم للمنهج متأثراً بالنظرية القديمة في التربية، والتي تركز على تنمية الجانب العقلي للإنسان أو جانب المعلومات والمعارف التي تقدمها المدرسة لتلاميذها في شكل مجموعة من المواد الدراسية، ولذلك كان ينظر إلى المنهج قديماً بأنه . . . بمجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلاح على تسميتها بالقرارات الدراسية أو «مجموع الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة» في صف دراسي معين، فمجموع موضوعات الرياضيات - مثلاً - في الصف الأول الثانوي يطلق عليها منهج الرياضيات، ومجموع موضوعات اللغة العربية يطلق عليها منهج اللغة العربية. . . وهكذا.

وقد جاء هذا المفهوم الضيق للمنهج كنتيجة طبيعية للفكر التربوي القديم الذي اعتبر المعرفة محور عملية التربية والتعليم وغايتها، لأنها الوسيلة الأساسية لتنمية العقل الإنساني، كما أنها حصيلة التراث الثقافي والخبرة الإنسانية، وأن هذه الخبرة وذلك التراث ينبغي الحفاظ عليهما، ونقلهما من جيل إلى آخر.

ومن هنا فإن المفهوم القديم للمنهج اقتصر على المعلومات والمعارف التي تتضمنها المواد الدراسية، واعتبرها غاية في ذاتها، وكان اهتمامه بالتلميذ اهتماماً جزئياً.

ولقد كان المفهوم الضيق للمنهج يمثل اتجاهها عاما متفقاً عليه، ومستخدماً في المؤسسات التعليمية حتى أوائل القرن العشرين، ومازال شائعاً حتى الوقت الحاضر في

بعض الدول وخاصة تلك التي لم تحقق تقدماً ملحوظاً في الحياة، ولم تنجح لها الفرصة للإفادة من الدراسات والبحوث التربوية والنفسية التي شملت مختلف جوانب العملية التعليمية.

وقد أدى التقييد بهذا المفهوم للمنهج إلى عدة مشكلات أو عوائق كان لها أثرها في تخلف التربية والتعليم، وفي تكوين الإنسان غير المتوازن، ومن أبرز تلك المشكلات مايلي:

- ١ - التركيز على جانب العقل في الإنسان، وإهمال الجانب الجسمي والوجداني والمهاري والاجتماعي، مما أدى إلى تكوين إنسان غير قادر على استثمار جميع طاقاته في المواقف الحياتية المختلفة.
- ٢ - انصب اهتمام العملية التعليمية على إتقان المواد الدراسية، باعتبارها غاية في ذاتها وبغض النظر عن جدواها في حياة المتعلم، وقد أدى ذلك إلى:
 - أ - استبعاد كل نشاط يمكن أن يمارسه التلميذ ويسهم في تنمية مهاراته الحركية.
 - ب - اقتصر دور المعلم على تبسيط المادة الدراسية ونقلها إلى عقول التلاميذ، وقد ترتب على ذلك قصور في دور المعلم، وعدم قدرته على الإبداع.
 - ج - اكتسب الكتاب المدرسي أهمية كبرى، لكونه المصدر الوحيد للمعرفة، وإهمل ماعداده من مصادر المعرفة، وخاصة البيئة بما فيها من مثيرات مختلفة، ومواقف متباينة يتعلم منها التلميذ كثيراً، بل قد يتعلم منها أكثر مما يتعلم من الكتاب المدرسي.
- ٣ - اقتصرت العملية التعليمية على داخل المدرسة، ومن ثم انعزل المنهج عن البيئة بكل ما فيها، ومعنى عزلة المنهج أنه لم يهتم بمشكلات البيئة أو بجوانبها المختلفة، وبتعبير آخر لم تقدم المشكلات السائدة في البيئة إلى التلاميذ كي يدرسوها، ومن ثم يكونوا قادرين فيما بعد على الإسهام في حل تلك المشكلات.
- ٥ - ركزت العملية التعليمية على المعرفة النظرية وأهملت الجوانب التطبيقية التي تقوم على الحس المرتبط بالجسد، بل واقتصرت المعرفة على أدنى مستوياتها وهو الحفظ أو التذكر وأغفلت المستويات العليا كالفهم والتطبيق والإبداع والابتكار.
- ٦ - إقتصرت دور التلميذ على الحفظ والتسميع، مما أدى إلى سلبه وعدم قدرته على استخدام ما تعلمه في المدرسة وتطبيقه بالنسبة لمواقف الحياة الأخرى.

- ٧ — عدم الاهتمام بميول وحاجات ومشكلات التلاميذ، لأن الاهتمام بها يشغل المدرسة عن وظيفتها الأساسية، وهي تنمية العقل، وربما كان ذلك نتيجة لنظرية أفلاطون والتي جعلت العقل سيد الجسم.
- ٨ — اقتصر طرق التدريس على طريقة واحدة هي طريقة الحفظ والتسميع، وأهملت الفروق الفردية بين التلاميذ، نتيجة إعطائهم مواد دراسية واحدة للجميع.

ومن هنا نستطيع أن نرى كيف أخفقت العملية التعليمية في ظل المفهوم القديم للمنهج الذي جعل المعرفة محوره وأغفل التلميذ والمجتمع وارتبط بالماضي أكثر من ارتباطه بالحاضر والمستقبل، الأمر الذي أدى إلى تطور مفهوم المنهج من مفهومه القديم الضيق، إلى مفهومه الواسع الشامل أو الحديث.

ثانياً: المفهوم الحديث للمنهج:

بسبب الانتقادات التي وجهت إلى المفهوم القديم للمنهج والممارسات التربوية التي ترتبت على ذلك المفهوم، وكذلك ظهور بعض العوامل والأفكار والنظريات التربوية والنفسية، فقد تطور مفهوم المنهج وأخذ مفهوماً حديثاً لم يكن له من قبل، وأصبح ينظر إلى المنهج على أنه مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، وعلى تعديل سلوكهم، أو «مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية». أو «جميع الخبرات المخططة التي توجد في المدرسة لمساعدة التلاميذ على بلوغ النتائج التعليمية إلى أقصى درجة تمكنهم منها قدراتهم». ويؤكد التعريف الأخير على أمرين هامين هما: الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث ينمون إلى الدرجة القصوى التي تسمح بها قدراتهم وامكاناتهم، وثانيهما النتائج التعليمية وهي الغاية النهائية لأي منهج.

ونستخلص من التعريفات السابقة وغيرها أن المنهج بمفهومه الحديث يتضمن مجموعة من المبادئ، نوجزها فيما يلي:

- ١ — العناية الشاملة بجميع نواحي نمو المتعلم، مع مراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وإحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.

- ٢ - اتخاذ الخبرة أو النشاط كأساس للتعليم والتعلم، سواء في داخل المدرسة أو خارجها وتحت إشرافها.
 - ٣ - الاهتمام بنشاط التلميذ وإيجابيته في الموقف التعليمي.
 - ٤ - توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة بما فيها من مؤسسات تربوية وثقافية وغيرها، فضلاً عن تبني مشكلات المجتمع، وإعداد الشباب للحياة داخل مجتمعهم.
 - ٥ - اتساع دائرة الأهداف لتشمل الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية بحيث يتحقق النمو المتوازن لدى المتعلم.
 - ٦ - اعتبار المنهج ذو أبعاد ثلاثة (متعلم / معرفة / مجتمع).
- ويسبب الأخذ بالمفهوم الحديث للمنهج اتسعت العملية التعليمية بكثير من الإيجابيات، ومن أبرزها مايلي:
- ١ - ركزت العملية التعليمية اهتمامها على الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية في شخصية المتعلم، وذلك لإعداد الإنسان القادر على المساهمة بفعالية في المواقف الحياتية المختلفة.
 - ٢ - الاهتمام بالأنشطة التي يقوم بها المتعلم في المواقف التعليمية، مع تنوع هذه الأنشطة، ومناسبتها لقدرات واستعدادات المتعلم.
 - ٣ - تنظيم محتوى المنهج من معلومات ومعارف نظماً يراعي طبيعة المتعلم وإمكاناته، بقصد تحقيق إيجابيته أثناء عمليتي التعليم والتعلم.
 - ٤ - تنوع طرق التدريس واختيار أكثرها ملائمة للمحتوى، ولطبيعة التلاميذ وما بينهم من فروق فردية، ومساعدة كل تلميذ على النمو بالقدر الذي تهيئه له قدراته واستعداداته.
 - ٥ - فقد الكتاب المدرسي جزءاً من أهميته ومكانته، حيث تحول التركيز إلى النشاط الذي يقوم به المتعلم، على أساس أن هذا النشاط هو المصدر الأساسي لاكتساب المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات والقيم والعادات، ولقد أثبتت الدراسات التربوية أن اكتساب المعارف عن طريق النشاط أفضل من التلقين والتحفيز.
 - ٦ - اتسع دور المعلم وأصبح يقوم على تنظيم تعلم التلاميذ، وتوجيههم وإرشادهم ومساعدتهم على نمو قدراتهم واستعداداتهم. وليس على التلقين والتحفيز، كما كان الحال في ظل المفهوم القديم للمنهج، وتطلب من المعلم لأداء هذا الدور أن يقوم بالواجبات الآتية:
- أ - التأكد من توفر استعداد التلاميذ للتعلم.
 - ب - تحديد الأهداف التعليمية على شكل نتائج سلوكية متوقعة من التلاميذ،

وتخطيط الخبرات والأنشطة التعليمية في ضوء تلك الأهداف، وبمشاركة التلاميذ، مما يجعلهم إيجابيين أثناء التعلم ويقومون بأنواع مختلفة من الأنشطة تساعد على اكتساب الخبرات التعليمية.

ج - استشارة دوافع التلاميذ نحو التعلم.

د - تقويم مختلف جوانب النمو لدى المتعلم.

٧ - أصبحت البيئة جزءاً لا يتجزأ من المنهج المدرسي، بمعنى أن عملية التعليم والتعلم تعكس حاجات البيئة ومشكلاتها، وتنمي لدى التلاميذ ميولاً واتجاهات نحو بيئتهم وتعدهم إعداداً مناسباً للحياة فيها.

٨ - الاهتمام بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم، وإكسابهم الصفات والقدرات التي تمكنهم من التكيف ومواجهة الحياة.

١

مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الحديث في المجالات التالية

المجال	المنهج القديم	المنهج الحديث
طبيعة المنهج	المقرر الدراسي مرادف للمنهج. ثابت لا يقبل التعديل. يركز على الجانب المعرفي. يتم بالنمو العقلي للتلميذ. يكيف التلميذ للمنهج. لا يرتبط بالبيئة المحلية.	المقرر الدراسي جزء من المنهج. مرن يقبل التعديل. يتم بطريقة تفكير التلميذ والمهارات التي تواكب التطور. يراهي جميع جوانب نمو التلميذ. يكيف المنهج للتلميذ. يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئة المحلية والمجتمع.
تخطيط المنهج	يعد الاختصاصيون في المادة الدراسية. يركز التخطيط على اختيار المادة الدراسية. المعرفة وحدة بناء للمنهج. محور المنهج المادة الدراسية	يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة. يشمل التخطيط جميع عناصر المنهج. الخبرة وحدة بناء المنهج. محور المنهج المتعلم
المادة الدراسية	غاية في ذاتها. يبنى المحتوى وفق التنظيم المنطقي للمادة. المواد الدراسية منفصلة. مصنوعها الكتاب المدرسي. لا يجوز إدخال تعديلات عليها	وسيلة للنمو الشامل للتلميذ، وأداة لمعالجة مواقف الحياة. يبنى المحتوى وفق التنظيم المنطقي للمادة والسيكولوجي للتعلم. المواد الدراسية مترابطة ومتكاملة. مصادرها متنوعة. تعدل وفق ظروف التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم.

المنهج الحديث	المنهج القديم	الجال
تقوم على توفير الظروف المناسبة للتعلم . تهتم بالنشاطات المختلفة . تستخدم وسائل تعليمية متنوعة . لها أنماط متعددة .	تقوم على التلقين والتحفيز . لا تهتم بالنشاطات التعليمية . تفعل استخدام الوسائل التعليمية . تسير على نمط واحد .	طريقة التدريس
إيجابي مشارك في عملية التعلم . يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف التعليمية .	سلبي غير مشارك . يحكم عليه بمدى نجاح حفظه للذاكرة الدراسية .	التلميذ
علاقته بتلاميذه تقوم على الثقة والاحترام المتبادل . يحكم عليه بمدى مساعده تلاميذه على النمو الشامل . يشجع التلاميذ على التعلم الذاتي والتعاون وتحمل المسؤولية . مهيء لعملية التعلم وموجه للتلاميذ . يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ .	علاقته تسلطية بتلاميذه . يحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه . في الامتحانات يشجع التلاميذ على حفظ المادة الدراسية . ناقل للمعرفة . لا يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ .	المعلم

إن المفهوم الحديث للمنهج ينبغي مراعاته تناوله عند التخطيط والتنفيذ للمنهج المدرسي ولكن هناك عدد من العوامل التي تؤثر في تنفيذ المنهج ، وينعكس أثرها في شكل قيم واتجاهات وهو ما يطلق عليه المنهج الخفي أو المستتر .

ثالثاً : المنهج الخفي :

تضم التربية المدرسية بجانب المنهج الرسمي أو المقصود ما يسمى بالمنهج الخفي أو المستتر (Hidden Curriculum) فما هو المقصود بهذا المنهج ؟ وما العلاقة بينه وبين المنهج الرسمي ؟

بعد (فيليب جاكسون) أول من ابتكر مصطلح المنهج الخفي في مؤلفه Life in The Classroom الذي ظهر عام ١٩٦٨م ، حيث أشار إلى أن المنهج الخفي هو المؤثرات غير المخططة في المنهج ، وتأثيره أكبر من تأثير المنهج الرسمي في بعض الأحيان ، ومن شأنه تدعيم أو عدم تحقيق الأهداف المعلنة للمنهج الرسمي ، ويطلق عليه أحياناً تعليم غير مقصود داخل المدرسة نتيجة لأساليب التفاعل الاجتماعي السائدة بين المعلم والتلاميذ

أو بين المعلم وإدارة المدرسة واستخدامات السلطة ومبادئ السلوك والقوانين التي تعدل السلوك وتقومه ، أو بين التلاميذ وبعضهم البعض ، وأثناء التفاعل الاجتماعي بين هذه الفئات يكتسب التلاميذ القيم والاتجاهات والمعارف والخبرات الإيجابية وغير الإيجابية عن طريق السمع والملاحظة والقراءة ، والتي تعد من أهم طرق تعلم خبرات المنهج الخفي .

ويعرف المنهج الخفي : « بأنه كافة الخبرات أو الأنشطة التي يمر بها التلاميذ خارج المنهج الرسمي ، دون إشراف المعلم أو علمه في كثير من الأحيان . أو هو : كل ما يكتسبه ويأرسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي طوعية ودون إشراف المعلم ، ومن خلال التعلم بالقراءة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ويجتمعه المحلي ، ومعنى ذلك أن هذا المنهج من شأنه تحقيق الغايات التي لا يتم تأكيدها أو الاعتراف بها علانية ، فضلاً عن أنه يعزز القوانين واللوائح الأساسية للبيئة المحيطة .

وللمنهج الخفي مزايا وعيوب ، فمن مزاياه : أنه يسهل عمل المدرسة ، ويساعد في إرساء النظام ، وتنمي من خلاله معظم المواقف والقيم السليمة التي ينادي بها المجتمع ، ويسهم في تحقيق التربية الخلقية للمتعلمين عن طريق التأمي الصالح لمجتمع الرفاق أو الكبار ، حيث إن القراءة والملاحظة غير المقصودة من أهم طرق تعلم المنهج الخفي ، ومن هنا تبرز أهمية دور المعلم كقدوة حسنة لطلابه في جميع جوانب شخصيته ، وليس فقط في المادة التي يعلمها ، وأما أبرز عيوب المنهج الخفي : فتتمثل في كونه يعلم مواقف وقيم الطبقة المتوسطة ، ولا يأخذ بعين الاعتبار فئة الطلاب المحرومين ، الذين لا يستطيعون منافسة زملائهم الأغنياء في الحصول على أزياء وملابس وأدوات معينة ، كما أن المنهج الخفي قد يعيق دور المنهج الرسمي ويعمل على إفشال توجهاته إذا لم يحسن توجيهه وضبطه قدر المستطاع .

وإذا ما أدرك المعلم أثر البيئة المحيطة حوله على نظام المدرسة ، وما ينشأ من قيم اجتماعية معينة فإنه يستطيع تدعيم الأهداف التي لا تشكل جزءاً من الأهداف المعلنة فضلاً عن بناء علاقات موضوعية وطيبة مع التلاميذ ، ومن ثم يستطيع فحص القيم التي يتأثر بها التلاميذ من الشخصيات العامة أو التلفزيونية أو الفنية . . . وهذا لا يعني أن المنهج يجب أن يدعم ما هو قائم الآن بالفعل ، ولكنه يعني إمكانية القيام بمحاولة إضعاف الآثار السلبية لبعض القيم السائدة ، وهذا يعني أن على خططي المناهج أن

يكونوا على اتصال وثيق بالخبرات خارج نطاق المدرسة حتى يركزوا على المواقف التي يواجهها التلاميذ، وعندئذ يكون بوسعهم تقديم المضمون المفيد لهم.

ولعل من باب الفائدة تقديم مقارنة بين المنهج الرسمي والمنهج الخفي في الجوانب التالية:

- ١ - أن المنهج الرسمي محدد بأهداف، بينما المنهج الخفي لحدود لأهدافه، وإن كانت لا تخرج عن أهداف المجتمع.
 - ٢ - أن المنهج الرسمي مصادره تكاد تكون معلومة، في حين أن المنهج الخفي لحدود مصادره، حيث أنها المجتمع بكافة مؤسساته.
 - ٣ - أن المنهج الرسمي هو المعبر عن المجتمع بشكل ظاهر ومكتوب، أما المنهج الخفي فهو المعبر عن المجتمع بشكل مستتر وغير مكتوب وإن كان يدخل - ضمناً - في إطار المجتمع وما يسوده من ثقافات.
 - ٤ - أن المنهج الرسمي يمكن تقويمه بوسائل وأساليب متنوعة، أما المنهج الخفي فلا نستطيع تقويمه.
 - ٥ - يعي التلميذ بتأثير المنهج الرسمي، بينما يفقد هذا الوعي في إطار المنهج الخفي.
 - ٦ - أن مجال تأثير المنهج الرسمي في المتعلم أضيق دائرة، بينما تأثير المنهج الخفي في المتعلم أوسع دائرة منهجية، ومن هنا ينبغي على المدرسة أن تأخذ هذه النتيجة بعين الاعتبار، فتبني لنفسها منظومة خاصة من القيم، تعمل على اكسابها لطلابها.
- ويتبين لنا من كل ما سبق أن تعديل السلوك - عن طريق عملية التعلم - هو محصلة لتأثيرات المنهجين الرسمي والخفي، ولذلك فإن التكامل بين المنهجين والتأكيد على التربية الصحيحة من خلال التربية الموازية أو غير المدرسية، يعد شرطاً أساسياً لحدوث التعلم الفعال، لأنه كلما زاد تكييف التلاميذ مع المنهج والمدرسة والحياة، كلما زادت فعالية تعلم الطلاب.
- رابعاً: المنهج والخبرة المربية:

يعرف المنهج الحديث بأنه «مجموعة من الخبرات أو الأنشطة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها بهدف تنمية شاملة، وعلى تعديل سلوكهم» ويعني هذا التعريف وغيره أن الخبرة هي وحدة بناء المنهج الحديث.

فإذا يقصد بالخبرة؟ وما الفرق بينها وبين المعرفة؟ وكيف يكتسب الإنسان الخبرة؟ وما خصائص الخبرة المربية؟ وما هي أنواع الخبرات المربية؟

تعني الخبرة «موقف تعليمي منظم يخططه المعلم ويضع تصوره لكيفية تحديد محتوياته، واللازم له من الإمكانيات والمواد التعليمية والأنشطة، ليتفاعل معه التلميذ، وقد يكون للموقف داخل الفصل الدراسي أو خارجه» ويعني ذلك أنه إذا كان المعلم يدرس درساً ما في الفصل خلال حصّة فإن هذا الموقف التعليمي هو موقف خبرة، يضم حقائق ومفاهيم واتجاهات ومهارات وقيم ونحو ذلك.

وعندما يختلط قدر من المادة التعليمية - في كتاب مدرسي مثلاً - بطريقة أو أكثر من طرق التدريس وبوسيلة تعليمية أو أكثر ونشاط تعليمي مصاحب، ويتفاعل التلميذ مع كل ذلك، فإن هذا الموقف التعليمي أو موقف الخبرة، يكتسب التلميذ منه نتائج، حددها المعلم منذ البداية في أهداف محددة، تصف الأداء أو التغير الذي يجب أن يطرأ على جوانب السلوك لدى التلميذ.

والخبرة هي التجربة الحية التي يعيشها الإنسان في مواقف حياته المتعددة، وتتناول جسمه وحواسه وعقله ونفسه، أما المعرفة فهي مجرد الإحاطة بالمعلومات التي يكتسبها الإنسان سماعاً أو قراءة، كما قد يكتسبها من تجربة يمر فيها، والمعرفة تتناول العقل والذاكرة فقط، ولذلك فإن الخبرة أوسع وأشمل من المعرفة.

ويكتسب الإنسان الخبرة في مواقف حياته المستمرة المتعددة، نتيجة للتفاعل بينه وبين بيئته، ونقصد بالبيئة هنا جميع مكوناتها سواء منها المكونات المادية أو الاجتماعية التي تحيط بالإنسان وتؤثر فيه ويتأثر بها، وحاجات الإنسان هي التي تدفعه دائماً نحو التفاعل مع البيئة، إشباعاً لهذه الحاجات التي لا تقوم حياته إلا بها، والتي لا يمكن إشباعها إلا من هذه البيئة، وقد يتعلم التلاميذ بعض الحقائق والمفاهيم فقط من خلال المرور بموقف تعليمي معين، وهنا يطلق على الخبرة في هذه الحالة (خبرة فقيرة)، لأن المعلومات والمعارف وحدها لا تكفي لتعديل السلوك على النحو المرغوب فيه، أما إذا تعلم التلميذ أحد المفاهيم - مثلاً - واكتسب مهارة أو ميلاً نحو القراءة في مجال مرتبط بموضوع الخبرة، أو إكتسب طريقة تفكير يستطيع استخدامها في حل أي مشكلة تواجهه، فإننا يمكن أن نطلق على الخبرة في هذه الحالة (خبرة غنية)، وبذلك قد تكون حصيلة الخبرة في موقف من المواقف ضئيلة غير محسوسة، وقد تكون كبيرة قوية عميقة، وقد تكون بين هذين الطرفين.

ويتوقف إكتساب الخبرة على عدد من العوامل، منها: ذكاء الإنسان، وقدرته على إدراك العلاقات، وأسلوب تفكيره، وقوة دوافعه، وتجاربه السابقة، وهذه العوامل هي

التي تجعل التلاميذ يمرون في مواقف متشابهة، ولكنهم يخرجون منها بخبرات متباينة، ومعنى ذلك أنه ليس شرطاً أن يتعلم كل من يمرون بموقف خبرة نفس القدر من النتائج التعليمية.

وتتمثل جوانب الخبرة في: جانب المعرفة أو المعلومات - جانب المهارات - الميول والاهتمامات - الاتجاهات والقيم - التفكير السليم.

وعلى ذلك فإن التلميذ عندما يمر بموقف من مواقف الخبرة فإنه يتعلم كثيراً من الجوانب في وقت واحد وذلك في أثناء دراسته لمادة معينة، فلا يقتصر ما يكتسبه من هذه المادة على المعلومات فحسب ولكنه يكتسب بجانب ذلك وفي نفس الوقت ميلاً نحو هذه المادة أو كراهية لها، وإذا كانت الطريقة التي يتبعها المعلم سليمة، فإن التلميذ يكتسب كثيراً من أساليب التفكير الصحيحة وتتكون لديه عادات مرغوبة، وتنمو قدراته ومهاراته التي تتصل بهذه المادة وفي كثير من الأحيان يكتسب التلميذ كثيراً من هذه الجوانب بطريقة لا شعورية، والواقع أن لهذه الجوانب أهمية كبيرة في حياة التلميذ، ويرجع ذلك إلى أن المعرفة أو المعلومات وحدها ليست هي التي توجه السلوك، وإنما يوجهه بجانب المعرفة - ما يكتسبه المتعلم من ميول وعادات ومهارات واتجاهات وغير ذلك من الآثار التي تتكون في أثناء مروره بمواقف الخبرة المتنوعة.

ولما كان اكتساب الخبرة المربية يعتمد على تفاعل الإنسان مع البيئة، كان من الضروري لتحقيق التفاعل الكامل بينهما أن نختار الخبرات في ضوء قدرات المتعلم واستعداداته وأن نوفر للبيئة الظروف التي تعين على إتمام هذا التفاعل.

ومن أبرز خصائص الخبرة المربية مايلي:

١ - الموازنة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه:

لكي تكون الخبرات مفيدة يجب عليها أن تركز على الفرد والمجتمع والموازنة بينهما، بحيث لا يطنى أحدهما على الآخر، وتمثل العناية بالفرد في معرفة حاجاته ومشكلاته وأغراضه ومراعاة الخبرات لذلك، كما تتمثل العناية بالمجتمع في معرفة مصادره الطبيعية وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية ومشكلاته وأهدافه، ومراعاة الخبرات التي يقدمها المنهج لكل ذلك.

٢ - أن تحقق مبدأ الاستمرارية والتكامل:

ويقصد بذلك أن الخبرة تلتحم مع ما قبلها وتسهم في بناء ما بعدها، فالخبرة بناء متسلسل يشد بعضه بعضاً، ويعني ذلك أن المواد الدراسية والموضوعات التي نقدمها

للتلاميذ ينبغي أن تكون مرتكزة على أساس سليم من خبراتهم السابقة، وأن يكون المعلم واعياً بخبرات التلاميذ السابقة ويعمل على تصحيحها إن كانت في حاجة إلى ذلك، ثم يقدم الخبرات الجديدة التي يستطيع أن يني عليها خبرات أخرى، والاستمرارية لا تعني التكرار، وإنما تؤكد على مستويات أعلى للمعالجة مع كل خبرة جديدة، بحيث تؤدي الاستمرارية إلى نمو وازدياد في الفهم أو المهارة أو نحو ذلك، أي أن الاستمرارية تكفل اتساع دائرة معلومات التلميذ، وزيادة عمقها، ورفي مهاراته، وتقوية اتجاهاته، والتكامل هنا يعني أن كل خبرة تدعم الخبرة الأخرى وتقويها ولا تعارض معها.

ويتطلب تحقيق هذا المبدأ في مجال المناهج مايلي:

- أ - مراعاة تماسك المناهج وتدرجها وترابطها وتكاملها من درس إلى درس ومن مادة إلى مادة ومن فرقة دراسية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى.
- ب - ربط ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها بخبرات البيت والحياة.
- ج - التنسيق بين الكتب والموضوعات والمواد الدراسية التي تقدمها المدرسة بحيث يؤدي ذلك إلى تكامل الخبرة.

٣ - أن تسهم الخبرة الواحدة في تحقيق أكثر من هدف تربوي:

تتضمن الخبرة المربية الجوانب العقلية والانفعالية والعملية والجمالية . . . في وقت واحد، وإن كانت صفة معينة منها تسود الجوانب الأخرى بحيث تنسب إليها هذه الخبرة فنقول هذه خبرة عقلية أو عملية أو جمالية، فالخبرة الجمالية وإن كان يغلب عليها الجانب الانفعالي، إلا أنها تتضمن التفكير والنشاط والعمل وسائر الجوانب الأخرى، والخبرة العملية كذلك، وإن كان يغلب عليها الجانب الإدراكي، إلا أنها تتضمن سائر الجوانب الأخرى بمقادير متفاوتة.

فالتلميذ داخل المختبر المدرسي يمر بموقف خبرة عملية عند استخدام المجهر المركب، ولكنها خبرة تتضمن جوانب متعددة مثل: زيادة معلوماته المرتبطة باستخدام المجهر مثل: مكوناته، فكه وتركيبه، واكتساب القدرة على العمل الجماعي، والأسلوب العلمي في التفكير، والإلتزام بالقيم والأخلاق عند استخدام المجهر.

وكل جانب من هذه الجوانب يعتبر هدفاً تربوياً في حد ذاته، وبالتالي فإن الخبرة المربية، يمكنها تحقيق أكثر من هدف تربوي.

أنواع الخبرات المربية:

تتخصر الخبرات المربية في نوعين هما: الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة والخبرة المباشرة «هي موقف تعليمي يمر به التلميذ ونتيجة قيامه بعمل أو نشاط هادف في بيئة معينة، يكتسب نتائج بسبب جهده ونشاطه الذاتي»، فعلى سبيل المثال إذا قام التلميذ بإجراء مجموعة من التجارب الفيزيائية داخل المختبر وتمكن في النهاية من التوصل إلى أن المعادن تتمدد بالحرارة وتنكمش بالبرودة، فإن هذا التلميذ يكون قد مر بخبرة مباشرة، حيث أن اكتساب الخبرة المباشرة يقوم على أساس نشاط التلميذ وتفاعله مع البيئة في المواقف التعليمية التي تساعد على إشباع حاجاته، وهذه الخبرة لها تأثير عميق في النفس لأن الإنسان يمر بها مادياً ونفسياً معاً.

ومعنى ذلك أن الخبرة المباشرة - نتيجة الإدراك الحسي - هي أساس التعلم، وينبغي ألا يفهم ذلك على أن الخبرة غير المباشرة - وهي ما ينتقل إلينا من خبرات الآخرين - ليس لها مكان في المنهج المدرسي، فواقع الأمر أن لدى الإنسان من الملكات والقدرات الفكرية مثل التخيل والتصور والتذكر والربط والاستنتاج والابتكار وغيرها... ما يمكنه من أن يكتسب خبرة جديدة بصورة غير مباشرة إذا توفر لديه القدر المناسب من الخبرة المباشرة بما يمكنه من استيعاب الدراسة بالاعتماد على الرموز والمعنويات واللغة وغيرها من مقومات الخبرة غير المباشرة، وعلى ذلك فإن الاستعانة بالخبرة المباشرة في تقديم خبرة جديدة على أساس غير مباشر يعتبر أمراً مقبولاً، بل متطلباً أساسياً من متطلبات المنهج، لأننا إذا اقتصرنا في المنهج على الخبرة المباشرة لترتب على ذلك نتائج بالغة الخطورة ولأصبح المنهج ضيقاً محدوداً، يقتصر على ما يقع تحت حس التلاميذ وفي حدود بيئتهم المحلية الضيقة، ولتعلقت بذلك كثير من القوى والاستعدادات التي ميز الله سبحانه وتعالى بها الإنسان على غيره من الكائنات.

ومن هنا فإن الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة متكاملتان، ولكل منهما مكانته وأهميته في المنهج وينبغي أن يحفظ المنهج التوازن بينهما دائماً وأن يقدم كلا منهما بالقدر المناسب وفي الوقت المناسب، وبما يؤدي إلى توسيع دائرة الخبرة وتعميقها.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يمكننا الاستفادة من الخبرات غير المباشرة إلا على أساس الخبرة المباشرة، فعلى سبيل المثال فإنه في موضوعات الجغرافيا لا ينبغي أن نبدأ بتعليم الطفل

قراءة الخرائط المعقدة بما تمثله من أنهار وجبال ومدن وطرق ومرتفعات ومنخفضات ومقياس رسم . . . الخ . لأن الخريطة تحتوي على رموز بصرية لا يستطيع المتعلم إدراك معانيها إلا على أساس خبرته المباشرة في البيئة التي يعيش فيها .

وحيث يتعذر تهيئة المجال أمام التلاميذ للتعلم عن طريق الخبرة المباشرة بسبب البعد المكاني أو الزماني أو التعقيد أو الضرر أو صغر الحجم أو كبره أو الندرة أو غير ذلك ، فإننا نلجأ إلى استخدام وسائل تعليمية تعين التلاميذ على فهم موضوع الدراسة ، وتقرب إلى أذهانهم ما قد يكون بعيداً ، وتصور لهم كثيراً من المعلومات الصعبة الغامضة ومن هذه الوسائل : الأفلام والنماذج ، والصور ، والرسوم التوضيحية والبيانية ، والمصورات والخرائط . . . وغير ذلك .

الفصل الثاني

عناصر المنهج المدرسي

يتضمن هذا الفصل :

- ١ - الأهداف التعليمية
- ٢ - المحتوى والخبرات التعليمية
- ٣ - طرق التدريس
- ٤ - الأنشطة التعليمية
- ٥ - الوسائل التعليمية
- ٦ - التقويم
- ٧ - علاقات العناصر

الفصل الثاني

عناصر المنهج المدرسي

تمهيد:

يتكون المنهج المدرسي من مجموعة من المكونات أو العناصر وهي:

١ - الأهداف التعليمية.

٢ - المحتوى.

٣ - الطريقة.

٤ - الوسيلة.

٥ - الأنشطة التعليمية.

٦ - التقويم.

وهذه العناصر تعمل في إطار كلي متكامل وهو العملية التعليمية، بحيث لا يتصور هدف بدون محتوى، ولا محتوى بدون طريقة تقدمه إلى التلميذ، ولا تعديل في العملية التعليمية بدون تقويم يوضح إلى أي حد استطاع التلميذ بلوغ النتائج التعليمية المرغوبة.

وهذه العناصر التي يتكون منها المنهج متكاملة ومتراصة مع بعضها ترابطاً وثيقاً ويؤثر كل عنصر في بقية العناصر ويتأثر بها. فعلى سبيل المثال إذا كان الهدف هو إكساب التلميذ مهارة استخدام المجهر المركب فإن تحقيق هذا الهدف يتطلب أن يكتسب التلميذ بعض المعلومات التي تساعد على اكتساب المهارة المطلوبة، وبذلك يرتبط المحتوى بالهدف ارتباطاً وثيقاً، كما أن إكساب هذه المهارة يتطلب اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة والتي تتمثل في التوضيحات العملية والتدريب وتوجيه المتعلم للقيام بمجموعة من الأنشطة والممارسات، مع إخضاعه للملاحظة المستمرة ثم في النهاية استخدام وسائل التقويم المناسبة التي بواسطتها يمكن الحكم على مدى إكتساب التلميذ للمهارة المطلوبة.

ومن هنا فإننا سوف نتناول عناصر المنهج بشيء من التفصيل.

أولاً: الأهداف التعليمية:

تمثل أهداف المنهج أول عنصر من عناصره تخطيطاً وبناءً، ونعني بذلك أنه من الضروري تحديد أهداف المنهج قبل تحديد أو بناء أي عنصر من العناصر الأخرى للمنهج، فبعد الإنتهاء من تحديد الأهداف، يتم اختيار محتوى المنهج في ضوء الأهداف التي حددت سلفاً، ومعنى ذلك أننا لا نستطيع اختيار قدر من المادة التعليمية ليست له علاقة حقيقية بالأهداف، ثم أن اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم لنقل المحتوى إلى التلاميذ إنما يتم في ضوء الأهداف ومن أجل تحقيقها، كذلك يقوم المعلم بتخطيط الأنشطة التعليمية (الصفية واللاصفية)، وأيضاً يختار المعلم أنسب أساليب التقويم للتعرف على مدى تحقق أهداف درسه وأهداف منبهه، وبذلك يتضح لنا أنه لا يمكن بناء المنهج في غياب الأهداف التعليمية المناسبة.

ويُعرف الهدف بأنه «التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تم اختيارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب».

١ - أهمية أهداف المنهج:

ترجع أهمية تحديد أهداف المنهج إلى مجموعة من الأسباب أبرزها مايلي:

- أ - توجيه الجهود التربوية المبذولة الوجهة الصحيحة، فإذا كان الهدف هو تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ فإن وضوح هذا الهدف يكون عاملاً على تركيز الجهد التربوي وتوجيهه نحو بلوغ هذا الهدف، وذلك من خلال تنسيق الجهود التي يقدمها المنهج والمدرسة والمجتمع بكافة مؤسساته.
- ب - تساعد أهداف المنهج على إختيار محتواه وخبراته وتخطيط المواقف التعليمية التي سيتفاعل معها التلاميذ أثناء ممارستهم للأنشطة التعليمية تحت إشراف وتوجيه المعلم بقصد تحقيق هذه الأهداف.
- ج - تستخدم كمعايير يمكن بواسطتها الحكم على مدى كفاءة المنهج ونجاحه وقدرة المعلم على تنفيذ المنهج بشكل صحيح.

• ولذلك كله فإن من أهم عوامل فشل المناهج الدراسية، هو عدم تحديد أهدافها تحديداً يتسق مع الإنسان من حيث مصدر خلقه، ومركزه في الكون، ووظيفته في الحياة، وغاية وجوده، مما يصعب معه اختيار محتوى المنهج وخبراته المناسبة، كما ينعكس ذلك على عدم القدرة على اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة الصفية

واللاصفية اللازمة لنقل ذلك المحتوى إلى التلاميذ بالطرق التربوية السليمة نظراً لغياب الوضوح والتحديد السليم لأهداف المنهج، التي تشكل الأساس في تخطيطه وتنفيذه المنهج بشكل صحيح .

٢ - مصادر اشتقاق الأهداف:

تشتق أهداف المنهج من المصادر التالية:

أ - ثقافة المجتمع وحاجاته وأهدافه، وما يسوده من قيم واتجاهات، وما هو عليه من حضارة وفن وفكر وأدب . . الخ .

ب - الأفكار والمبادئ التربوية السائدة في المجتمع .

ج - طبيعة التلميذ وحاجاته ومشكلاته وميوله ومستوى نضجه وقدراته العقلية .

د - طبيعة المواد الدراسية أو المعرفة الإنسانية، وما يواجهه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي .

هـ - الجديد في مجال العلم بمختلف فروع، والجديد في مجال التربية والتعليم .

و - دوافع ورغبات واتجاهات معدي المناهج والبرامج التربوية، والمعلمين المشاركين في إعدادها وتنفيذها .

ومن هنا يتضح لنا أن سلامة اختيار الأهداف تستدعي القيام بتحليل دقيق للمجتمع والثقافة، وعملية التعلم، وطبيعة المتعلمين وخلفياتهم، وطبيعة حقول المعرفة ونحو ذلك .

٣ - مستويات الأهداف:

تتمثل الأهداف التعليمية في أربعة مستويات هي:

أ - الأهداف العامة:

وتتميز تلك الأهداف بالعمومية والتجريد، باعتبارها تعبيراً عن الأهداف القومية التي تسعى الدولة إلى تحقيقها - ولذلك لا تصلح الأهداف العامة لمجتمع معين أن يتبنّاها مجتمع آخر ويقوم ببناء مناهجه إستناداً إلى تلك الأهداف - كما تتميز هذه الأهداف بأنها بعيدة المدى وتحتاج إلى سنوات لتحقيقها ومن أمثلة هذه الأهداف .

- إعداد الإنسان المسلم المؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله وبالقدر خيره وشره وبوطنه وبقيم الخير والحق والإنسانية .

- مساعدة الفرد على النمو المتكامل .

- تنمية المسؤولية الاجتماعية .

وقد يحتاج كل هدف منها لتحقيقه إلى مراحل التعليم الثلاث لأنه هدف يعبر عما يرحوه المجتمع في أبنائه وأجياله المقبلة.

وتعتبر هذه الأهداف هي الأساس الذي يمكن الاستناد إليه في تحديد أهداف المناهج الدراسية.

(ب) الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية :

وهي أهداف تنبثق من الأهداف العامة، وتوزع على المواد الدراسية المختلفة، طبقاً لطبيعة تلك المواد، وما يمكن أن تسهم به في تحقيق الأهداف العامة، عن طريق تحليلها، ثم صياغتها بأسلوب جديد، وهذه الصياغة تكون أكثر تحديداً وأقل عمومية لأنها ستوزع على المراحل التعليمية.

وعمومية الهدف هنا هي بالنسبة للمادة الدراسية الواحدة في المرحلة الدراسية الواحدة، ثم يتدرج الهدف إلى الصفوف الدراسية المختلفة، ومن الأمثلة عليها :

- قراءة الكتاب المقرر قراءة صحيحة مع الفهم.
- معرفة الحالات المختلفة للمادة وتطبيقاتها العملية.

ج - أهداف الموضوعات أو الوحدات الدراسية :

وهي أهداف تنبثق من أهداف المادة في الصف الدراسي، ويتم تحديدها بعد تحليل أهداف المادة الدراسية، ومن ثم تحديد الأهداف التي ترتبط بكل موضوع أو كِل وحدة دراسية في المادة الدراسية الواحدة، ومجموع هذه الأهداف يحقق أهداف المادة الدراسية، ومن الأمثلة على هذه الأهداف :

- إدراك مفهوم السائل.
- نقد نص قرائي معين.

(د) أهداف الدرس الواحد :

وهي أهداف تصاغ من أهداف الموضوع أو الوحدة الدراسية، وتكون أكثر تحديداً منها، وتمثل نتائج تعليمية ينتظر من التلاميذ أن يحققوها، ويسهل ملاحظتها وتقويمها.

وفيما يلي مثلاً يوضح الخطوات المتبعة في اشتقاق الأهداف السلوكية (أهداف الدرس الواحد) من الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية ولتكن اللغة العربية.

- هدف خاص بإدأة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة :
- أن يكتسب التلميذ المهارات اللغوية الأساسية.
- هدف خاص بإدأة اللغة العربية في الصف الثاني المتوسط :
- أن يدرس التلميذ الموضوعات النحوية الخاصة بالمرفوعات مع الفهم.
- هدف خاص بمادة اللغة العربية في موضوع أو وحدة دراسية بالصف الثاني المتوسط :

- أن يستوعب التلميذ القواعد النحوية الخاصة بالفاعل .
- أهداف سلوكية تربط بهذا الهدف وتنبثق منه :
- * أن يذكر التلميذ مفهوم الفاعل .

- * أن يعطي التلميذ مثالاً يشتمل على فاعل .
- * أن يعين التلميذ الفاعل في عدد من الجمل تعطى له .
- * أن يكتب التلميذ جملة تكون فيها كلمة (المعلم) فاعلاً .
- * أن يميز التلميذ الفاعل عن غيره من المرفوعات في نص يعطى له .

وتجدر الإشارة إلى أنه لا انفصام بين الأهداف التعليمية جميعها، أو بين الهدف الواحد على امتداده الراسي في الصفوف المتتالية، بمعنى أنه لا توجد حدود فاصلة تحدد بداية هدف ونهايته لأن أهداف التعليم الابتدائي تتداخل في أهداف التعليم المتوسط والتي تتداخل في أهداف التعليم الثانوي بحيث يصعب وضع حد فاصل، بين مرحلة وأخرى، بل بين صف وآخر، وعلى امتداده الأفقي لنفس الهدف على مستوى مختلف المواد الدراسية الأخرى في الصف الدراسي الواحد.

ولعله من المفيد في هذا المجال التعرض للأهداف السلوكية:

الأهداف السلوكية:

هي الأهداف التي يضعها المعلم ويحاول تحقيقها عن طريق المحتوى والخبرات التي يمر بها التلاميذ في المواقف التدريسية المختلفة خلال درسه، وبعد هذا النوع من الأهداف وصفا لتغير يتوقع حدوثه في سلوك التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية في موقف تدريسي.

ويمكن صياغة العبارة الهدفية صياغة سليمة على النحو التالي :

أن + فعل سلوكي + التلميذ + مصطلح من المادة التعليمية + الحد الأدنى للأداء
ومن أمثلة الأهداف السلوكية :

- أن يعدد التلميذ أجزاء الجهاز الهضمي مع ذكر وظيفة واحدة لكل جزء .
- أن يذكر التلميذ ثلاثاً من مظاهر السطح في المملكة العربية السعودية .
- أن يرسم التلميذ خريطة للمملكة العربية السعودية ويوزع عليها أقسام السطح .
- أن يميز التلميذ بين الفلزات واللافلزات .
- أن يعين التلميذ كثافة قطعة من الخشب غير منتظمة الشكل .

وهكذا يتضح لنا كيف تصاغ العبارة الهدفية صياغة إجرائية دقيقة وسليمة حتى يمكن قياس أداء التلميذ والتحقق من صحة الهدف بناء على ناتج سلوك التلميذ .

٤ - مواصفات الأهداف الجيدة للدرس الواحد :

هناك مجموعة مواصفات أو معايير لا بد أن يتم تحديد أهداف الدرس في ضوءها ومن هذه المعايير :

- أ - ينبغي أن تشير الأهداف إلى صفات ونوعيات السلوك التي يمكن ملاحظتها وقياسها لدى التلاميذ حتى يمكن الحكم على أن الدرس قد حقق أهدافه من عدمه، ومن ثم يمكن تعديل وتطوير العملية التعليمية، بقصد تعلم التلميذ وتعديل سلوكه .
- ب - أن تشتمل أهداف الدرس عند تحديدها على جميع جوانب الخبرة المربية من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات وقيم ونواحي التدفق وأوجه التقدير مما يساعد التلاميذ على الاستفادة من دراستهم وتنمية كل ذلك لديهم ليظهر في سلوكهم فيما بعد .
- ج - يجب أن تكون الأهداف واضحة عند تحديدها وبعيدة عن الغموض ومصاغة في عبارات دقيقة واضحة تصف السلوك المتوقع من التلميذ .
- د - يجب أن تكون الأهداف ممكنة التحقيق أي مراعية لامكانيات التلاميذ وألا تكون كثيرة العدد أكثر من اللازم فتشتت التدريس وألا تكون أقل من اللازم فتهمل بعض جوانب النمو المطلوب لدى التلاميذ، وأن تكون متدرجة للمستويات المعرفية فتبدأ من التذكر إلى الفهم وإلى التطبيق ثم التحليل والتركيب ثم التقويم .

٥ - تصنيف أهداف المنهج:

من المحاولات القيمة لتصنيف أهداف المنهج، ما نشره (بلوم) في كتابه عن الأهداف، حيث قسم الأهداف إلى ثلاثة أنواع، أهداف معرفية وأهداف وجدانية أو انفعالية وأهداف نفسحركية، والنوع الأول، يتعلق بالمعلومات وهي الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والقدرة على تفسير أنواع مختلفة من المعلومات، بينما يتعلق النوع الثاني بالانجماحات والاهتمامات والقيم والميول والمعتقدات، أما النوع الثالث فيتعلق بالمهارات الحركية أو العقلية التي ترتبط بأداء التلاميذ، وبذلك فإن مجالات أهداف المنهج ثلاثة هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني (الإنفعالي)، والمجال النفسحركي (المهاري).

وهذه المجالات الثلاثة متكاملة، لكي تتسق مع تكامل جوانب النفس الانسانية، والمعرفة الإنسانية.

وفيما يلي شرح موجز لكل مجال من هذه المجالات:

أ - المجال المعرفي الإدراكي (العقلي):

ويتضمن هذا المجال اكتساب المعرفة وفهمها والتعبير عنها والتفكير في تطبيقها، وتحليلها وتركيبها وتقويمها وإبداء الرأي فيها، ويشتمل على الفئات الرئيسة التالية:

- التذكر: ويتمثل في القدرة على تذكر المعارف والمعلومات سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرف عليها، ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذه الفئة.

• أن يُعرف التلميذ التوكل.

• أن يسمي التلميذ أجزاء الزهرة.

- الاستيعاب أو الفهم: ويتمثل في القدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات مناسبة، وإعطاء مسببات لظاهرة من الظواهر، وتصنيف أحد الأشياء ضمن مجموعة متشابهة، والمقارنة بين شيئين أو ظاهرتين، ومن الأمثلة على أهداف هذه الفئة.

• أن يعطى التلميذ معنى فقرة قرأها بلغته الخاصة.

• أن يُعرف التلميذ المجموعة بلغته الخاصة.

- التطبيق: ويتمثل في القدرة على تطبيق المبادئ والتعميمات النظرية على المواقف الحياتية، والقدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات مناسبة ومن الأمثلة على أهداف هذه الفئة.
 - * أن يشكل التلميذ الكلمات التي تحتها خط في نص يعطى له.
 - * أن يعين التلميذ كثافة جسم صلب منتظم الشكل.
 - التحليل: ويتمثل في القدرة على مقارنة البدائل واكتشاف أوجه الخلاف بينها، والقيام بتفكيك فكرة إلى مكوناتها الأساسية، مع فهم العلاقة بين تلك المكونات. ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذه الفئة:
 - * أن يبين التلميذ العلاقة بين أجزاء النبات من خلال تعرفه على هذه الأجزاء.
 - * أن يستخرج التلميذ أسباب انتصار المسلمين في معركة حطين من خلال تحليله لها
 - التركيب: ويتمثل في القدرة على إنتاج نماذج جديدة أو كليات جديدة من أجزاء أو عناصر متفرقة، على نحو يتميز بالأصالة والإبداع، ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذه الفئة:
 - * أن يكون التلميذ قصة من كلمات وجمل تعطى له.
 - * أن يبني التلميذ تجربة للتحقق من قاعدة أو حقيقة معينة.
 - التقويم: ويتمثل في القدرة على التوصل إلى أحكام أو إتخاذ قرارات مناسبة استناداً إلى معايير خارجية، ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذه الفئة:
 - * أن يصدر التلميذ حكماً على شخصية أدبية بالمقارنة مع شخصية أدبية أخرى.
 - * أن ينتقد التلميذ الأفكار الواردة في قصيدة شعرية، استناداً إلى مقياس النقد الأدبي
- وتجدر الإشارة إلى أن هذه الفئات من الأهداف مرتبة ترتيباً تصاعدياً بمعنى أن التذكر هو أقلها مستوى والتقويم أرفعها مستوى، وتندرج فئات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل تحت مستوى الفهم وتكوين المفاهيم، في حين تندرج فئات التركيب والتقويم تحت مستوى الإبداع.

ب - المجال الوجداني أو الإنفعالي:

ويدور هذا المجال حول تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليبه في التكيف مع الناس والتعامل مع الأشياء، والأهداف فيه تنصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي تتضمن أنواعاً من السلوك تتصف إلى درجة كبرة بالثبات مثل الاتجاهات والقيم والميول والتقدير، ويمكن التحقق من مدى تحقيق هذا النوع من

الأهداف عن طريق ملاحظة سلوك التلاميذ في موضوع هذا الهدف.

ويبدأ هذا المجال بالاستقبال أي وعي التلاميذ باستقبال مثير معين والرغبة في الاستقبال ثم يحدث الاستجابة وهذا يعني التفاعل بإيجابية مع المثير بحثاً عن الرضا والإرتياح ثم يحدث الحكم في ضوء قيمة معينة، وهذا يعني تقدير الأشياء أو السلوك في ضوء الإتيان بقيمة معينة وتفضيل قيمة معينة عن قيمة أخرى، ثم يحدث التنظيم القيمي بمعنى تنظيم مجموعة من القيم في نظام معين، ثم يحدث اكتساب الإتجاه أو القيمة والتي تأخذ مكانها في شخصية التلميذ وتتحكم في سلوكه بالقبول أو الرفض وتوجه هذا السلوك، ومن أمثلة هذه الأهداف:

- * أن يصفى التلميذ بانتباه إلى شرح المعلم.
- * أن يصدق التلميذ في أقواله.
- * أن يؤمن التلميذ بدور الإسلام في الحياة.
- * أن يتشوق التلميذ إلى الجهاد في سبيل الله.
- * أن يحترم التلميذ آراء غيره.
- * أن يقدر التلميذ العلم والعلماء.
- * أن يحترم التلميذ العمل اليدوي.
- * أن ينيذ التلميذ للفرقة العنصرية.

ج - المجال النفسحركي (المهاري):

ويشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالمهارات العقلية أو الحركية التي ترتبط بأداء التلاميذ كالكتابة والرسم وإعداد الأشكال والرسوم البيانية، ونحو ذلك من أنواع الأداء التي تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي، ومن أمثلة هذه الأهداف:

- * أن يرسم التلميذ العين بمهارة.
- * أن يستخدم المجهر المركب بمهارة.
- * أن يكتب التلميذ بخط الرقعة ثلاثة أسطر.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا بد من تكامل المستويات المتضمنة داخل كل مجال من المجالات الثلاثة لأهداف المنهج.

ثانياً: المحتوى والخبرات التعليمية

يمثل المحتوى عنصراً هاماً من عناصر المنهج، التي ترتبط بعضها ببعض ارتباطاً وثيقاً،

فالمحتوى يرتبط بالأهداف وطرق التدريس ووسائلها وكذلك بالأنشطة ووسائل التقييم .
ويعرف المحتوى بأنه « المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات تعليمية تستهدف
إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير
واتجاهات وقيم اجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم »، أو هو
« كل ما يشتمل عليه المنهج من المعارف الإدراكية والأدائية (المهارية) والقيمية (الوجدانية)
والاجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين طبقاً للأهداف التربوية المنشودة ».

ومعنى ما سبق أن المحتوى ليس شيئاً جامداً في المنهج الحديث، وليس مجرد
موضوعات تقدم في كتب دراسية، وإنما هو مع ذلك وفوق ذلك خبرات ومواقف وأنشطة
تتم داخل حجرة الدراسة وخارجها وكذلك داخل المدرسة وخارجها.

١ - اختيار المحتوى:

يقصد باختيار المحتوى هنا تحديد المحتوى الذي يساهم في تحقيق الأهداف المحددة
للمنهج بطريقة صحيحة.

وتعد خطوة اختيار المحتوى أولى الخطوات في بناء المنهج بعد تحديد أهدافه،
فالمطلوب في هذه الخطوة تحديد الخبرات المناسبة وما تشتمل عليه من معلومات ومفاهيم
ومهارات وقيم واتجاهات، وهذا التحديد لا يتم بطريقة عفوية، حيث أن خبرات المنهج
لا بد أن تكون خبرات هادفة ومخططة ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير العلمية
الدقيقة بحيث تؤدي إلى التنمية الشاملة للمتعلم في جميع النواحي.

وينبع في عملية اختيار المحتوى ثلاثة خطوات مرتبة وفق مايلي:

أ - اختيار الموضوعات الرئيسية:

ويتم ذلك في ضوء ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف.

ب - اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات:

وتعتبر هذه الأفكار الأساسية المكونة للمادة، وبالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات
الضرورية والكافية التي ينبغي أن يعرفها المتعلم حتى يلم بالمادة التعليمية إلماماً كاملاً،
وبعد الانتهاء من وضع الأفكار الأساسية التي تم الاتفاق عليها بين خبراء المادة
والمختصين فيها، يتم وضعها موضع التجريب في المواقف التعليمية الفعلية، للتعرف
على مدى مناسبة هذه الأفكار من عدمه.

ج - اختيار المادة المرتبطة بالأفكار الرئيسية :

يتم اختيار المحور الذي تتمركز حوله الأفكار الرئيسية للموضوع، ثم تختار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسية، وعادة تختار المادة التي ترتبط بأكبر عدد من الأهداف، وتفي أكثر بحاجات البيئة المحلية، وتتمشى مع اهتمامات وميول التلاميذ أكثر من غيرها، وتراعي بطريقة أفضل مستوى التلاميذ وخبراتهم السابقة، وترتبط بمشكلات حياتهم وتنمي قدراتهم، إضافة إلى مراعاة الامكانيات المادية المتاحة التي هي أحد شروط التفضيل في الاختيار من بين العينات المختلفة للمادة التعليمية.

٢ - معايير اختيار المحتوى :

لكي يتم اختيار المحتوى بطريقة علمية سليمة لا تختطج لاهواء مخططي وواضعي المناهج، وجدت مجموعة من الشروط أو المعايير، من أبرزها مايلي :

أ - أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف :

وذلك لأن العملية التعليمية تسعى إلى تحقيق أهداف معينة، وإحدى وسائل تحقيق ذلك محتوى المنهج، ولهذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف، حتى يتسنى تحقيقها، وعلى قدر وضوح الهدف تكون سهولة اختيار المحتوى.

ب - أن يكون المحتوى صادقاً وله دلالة :

يقصد بصديق المحتوى أن كل ما يحتويه من معارف تكون حديثة وصحيحة من الناحية العلمية، وقابلة للتطبيق في مجالات واسعة ومواقف متنوعة، أما دلالة المحتوى فتعني قدرته على إكساب المتعلم روح المادة وطريقة البحث فيها، وعلى سبيل المثال نقول أن الخريطة صادقة حينما تكون دقيقة وتامة ومعتمدة على الحقائق المؤثرة وعلى التفاصيل الدقيقة.

ج - أن يراعى المحتوى ميول وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم :

تعتبر الدافعية من أهم شروط حدوث التعلم، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى ويسر عملية تعلمهم، ولذلك فإن مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم هي أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى، بحيث يكون ملائماً لمستوى التلاميذ وللقدرات العقلية والجمعية لمرحلة النمو التي يمرون بها، ويساعدهم على تحقيق ذواتهم وفق فطرة الله فيهم ذكوراً وإناثاً.

د أن يكون المحتوى متوازناً في شموله وعمقه :

ويقصد بالشمول أن تكون المجالات التي يتضمنها المحتوى كافية لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها .

أما العمق فيعني تناول المحتوى لأساسيات المادة مثل المفاهيم والمبادئ والأفكار الأساسية وتطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهماً كاملاً، وربطها بغيرها من المفاهيم والمبادئ والأفكار على نحو يساعد في تطبيقها في مواقف جديدة .

هـ - أن يراعي المحتوى الفروق الفردية :

إن محتوى المنهج الدراسي يقرر على تلاميذ يختلفون من حيث القدرات والميول والحاجات رغم وجودهم في فصل دراسي واحد، وهذا يتطلب من واضعي المنهج مراعاة ما يلي :

- * أن يشمل المحتوى على جانب نظري وآخر تطبيقي ، حيث أن الجانب النظري يناسب قدرات بعض التلاميذ ويستطيعون النجاح فيه وأيضاً بالنسبة للجانب التطبيقي .
- * أن تتنوع الموضوعات والخبرات والأنشطة التي يشمل عليها المحتوى ، وتوضع في مستويات متدرجة تتلائم وتقابل مستويات التلاميذ وقدراتهم بحيث يستطيع كل تلميذ أن يجد لنفسه في هذه الموضوعات والخبرات ما يناسب حاجاته وميوله وقدراته ، وبذلك يكون المحتوى قادراً على مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ بقدر الإمكان .

و - أن يكون المحتوى ملائماً للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه التلميذ .

يعيش التلميذ في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به ، وهو عندما يذهب إلى المدرسة يأتي من بيئة بها ظواهر متعددة ومشكلات مختلفة تحيط بها ، وهو يسعى جاهداً للتعرف على هذه الظواهر والمشكلات وتفسيرها وإيجاد حلول لها ، ولذلك فإنه عند اختيار المحتوى ينبغي أن نختار من المعارف ما هو أساسي في حياة المتعلمين ، وما هو لازم لحاضرهم ومستقبلهم ، وما يعينهم على تفسير ما تشتمل عليه البيئة من ظواهر ، والتفاعل بإيجابية مع مواقف حياتهم الاجتماعية المستجدة ، ويكسبهم القدرة على التعامل مع معطيات ثقافتهم والتحديات التي تواجهها ، وبذلك تتكون لديهم الشخصية المستقلة ، والمبدعة ، والقادرة على طرح البدائل ، ومواجهة المشكلات ، والمشاركة في تطوير المجتمع وتقدمه .

ز - أن يكون متسقاً مع التصور الإسلامي شكلاً ومضموناً:

ونعني بذلك ألا يتضمن المحتوى معلومات ومعارف تخالف القرآن والسنة النبوية الصحيحة نصاً أو روحاً، وأن يتضمن قدراً من علوم الوحي لكل إنسان، فهي فرض عين، ودراستها إلزامية، وهذا القدر يختلف كما وكيفاً باختلاف طبيعة كل مرحلة تعليمية وأهدافها، وأن يتضمن قدراً من علوم الكون لأن المجتمع في حاجة إليها، وأن تتكامل فيه علوم الوحي، وعلوم الكون، فكلاهما من آيات الله الذي خلق الإنسان في وحدة متكاملة، كما يجب أن يركز المحتوى أيضاً على تربية الضمير والوجدان من خلال الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة.

٣ - معايير اختيار الخبرات التعليمية:

تؤدي الخبرات التعليمية دوراً هاماً في تحقيق أهداف متكاملة للمنهج، حيث أن المحتوى قد لا يحقق إلا جانباً واحداً من الأهداف وهي الأهداف الخاصة بالمعرفة، أما بقية الجوانب فيحتاج تحقيقها إلى تصميم الخبرات التعليمية المناسبة التي تساعد على اكتساب التلاميذ للسلوك المتوقع نتيجة مرورهم بهذه الخبرات، وعلى سبيل المثال فإن الأهداف التي تتصل بعمليات التفكير أو اكتساب اتجاهات معينة لا ترتبط مباشرة بالمحتوى، ومن أهم معايير اختيار الخبرات التعليمية ما يلي:

- أ - الارتباط بالأهداف، وتحقيقها لأكثر من هدف تعليمي.
- ب - الصدق والدلالة والصلة بالواقع وتحقيق التكامل بين المدرسة والمجتمع.
- ج - مراعاة ميول وحاجات التلاميذ، ومستوى نضجهم.
- د - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- هـ - تنوع الخبرات حيث تغطي مدى واسعاً من الأهداف الوجدانية والمهارية، والمتوقع حدوثها في سلوك التلاميذ بعد تعلمهم.
- ز - مراعاة الحداثة والعصرية في الخبرات المقدمة للتلاميذ.

٤ - تنظيم محتوى المنهج والخبرات التعليمية:

بعد تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية عملية أساسية من عمليات تخطيط المنهج وتنظيمه، فهو يؤثر تأثيراً كبيراً في الدرجة التي تحدث فيها التغيرات في المتعلم وفي كفاية التعليم وجودته.

ويعني التنظيم هنا ترتيب عناصر المحتوى وخبرات التعلم على نحو يحقق التعلم المرغوب فيه، ولذلك فإنه بعد اختيار المحتوى والخبرات التعليمية يتم وضعها في صورة

منظمة تحقق الترابط والتكامل بينها ويدعم بعضها البعض سواء كان هذا على المستوى الأفقي، أي بين المحتوى والخبرات في المنهج على مستوى صف دراسي أم على المستوى الرأسي بين محتويات المنهج الدراسي على مستوى مرحلة معينة، أي أن التنظيم لا يقتصر على محتوى مادة دراسية واحدة في صف معين بل يشمل على محتوى المادة الدراسية والخبرات في كل الصفوف من ناحية وعلاقة هذه المادة والخبرات بغيرها من مادة دراسية وخبرات أخرى وذلك من ناحية ثانية.

ويراعى في تنظيم المادة التدرج من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، كما يراعى أثناء هذا التدرج مستوى التلاميذ، وخلفيتهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، والتسلسل في الطرق التدريسية التي يتعلمون بها، وبمعنى آخر يراعى التوازن بين التنظيم المنطقي الذي يقوم على أساس الاتساق الداخلي للأفكار والوحدة الداخلية للمادة الدراسية في تركيبها وترتيبها الكلي، والتنظيم السيكلوجي للتعليم، الذي يهتم بحاجات المتعلم ومشكلاته ومطالبه ويقوم على أساس ربط المادة الدراسية باهتمامات المتعلم وخبراته. مما يسهل تعلم التلاميذ، ومن الخطأ أن ينظم المحتوى وفق تنظيم واحد فقط خاصة وأن لكل من هذين التنظيمين مزايا وعيوب ومن الأفضل في تنظيم المحتوى الاستفادة بالمزايا وتلافي العيوب بقدر الإمكان، ولذلك فإنه إذا كان المحتوى يعد لتلاميذ صغار يفضل في هذه الحالة الأخذ بالتنظيم السيكلوجي مع مراعاة الترتيب المنطقي وتدرج بقدر الإمكان، وإذا كان محتوى المنهج يعد لتلاميذ كبار يفضل الأخذ بالتنظيم المنطقي مع الأخذ في الاعتبار تقديم المحتوى بمستوى متدرج يتناسب مع حاجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم.

٥ - معايير تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية:

من أبرز المعايير التي يجب أن تراعى في تنظيم محتوى المنهج وخبراته مايلي:

أ - الاستمرار .

ب - التكامل.

ج - التسابع.

وفيا يلي شرح كل منهما:

أ - الاستمرار :

ويقصد به وجود علاقة راسية بين عناصر محتوى المادة الدراسية وعلى سبيل المثال إذا كان ضمن أهداف تدريس العلوم العمل على تكوين مفهوم واضح عن الطاقة فإنه من الضروري

تناول هذا المفهوم المرة تلو المرة في مقررات العلوم بالسنوات الدراسية المختلفة .

أما بالنسبة لاستمرارية الخبرات فإنه ينبغي وجود علاقات رأسية بينها خلال سنوات الدراسة ، ومن الأمثلة على ذلك وجود علاقة بين خبرات الصف الثاني المتوسط وخبرات الصف الثالث في مادة العلوم ، ومن الواضح أن الاستمرار يكفل رقي المهارات ، واتساع دائرة المعلومات ، وزيادة عمقها ، ويكسب الاتجاهات والقيم والميول المرغوبة .

ب - التكامل :

ويقصد به وجود علاقة أفقية بين محتوى مادة دراسية وأخرى ، كذلك وجود علاقة أفقية بين الخبرات التعليمية في مواد دراسية مختلفة ، وعلى سبيل المثال إذا كنا نرغب في تنمية أفكار ومفاهيم معينة في الدراسات الاجتماعية في الصف الأول المتوسط ، فإنه من المهم رؤية كيف يمكن أن تتصل هذه الأفكار والمفاهيم بالموضوعات وأنواع النشاط في المواد الدراسية الأخرى بنفس الصف بحيث تؤدي إلى زيادة التكامل ووحدة نظرة التلميذ ومهاراته واتجاهاته نحو ذلك ، وبمعنى آخر ألا ننمي هذه الأفكار والمفاهيم على أنها أنواع منعزلة من السلوك تستخدم في مقررات الدراسات الاجتماعية ، وإنما ننمي أيضا على أنها أفكار ومفاهيم تتصل بمقررات المواد الدراسية الأخرى ، ونفس الشيء ، إذا كان من أهداف تدريس العلوم أن يكتسب التلاميذ مفهوم الطاقة فهذا لا يعني أن يعرفه التلاميذ ويستخدمونه في مجال العلوم فقط بل يجب استخدامه في مجال المواد الدراسية الأخرى ، بل تساعد المواد الدراسية على تدعيمه وتنميته بصورة متكاملة وصولاً إلى تحقيق وحدة المعرفة في المنهج .

ج - التسايع :

يقصد بالتسايع أن تمهد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة ، وهذا يعني أهمية إيجاد الروابط والصلات القوية بين الخبرات التي يشتمل عليها محتوى المنهج في المادة الواحدة وأيضاً في المواد الدراسية المختلفة بقدر الإمكان ، لأن ذلك يظهر للمتعلم أهمية ما يتعلمه ، إذ أن كل تعلم سابق بهذه الصورة يسهل التعلم اللاحق .

ولتحقيق التسايع في المنهج ينبغي مراعاة مايلي :

- ترابط الخبرات داخل المادة الواحدة في الصف الدراسي وفي المرحلة التعليمية .
- بناء الخبرات اللاحقة على الخبرات السابقة لكي تدعم وتعزز .
- تدرج الخبرات من السهل إلى المعقد .

- تكون الخبرات اللاحقة أكثر عمقاً واتساعاً وتعقيداً من السابقة ومرتبطة ببعضها. فعمل سبيل المثال عند دراسة مهارة في العلوم في كتاب الصف الأول المتوسط لا تدرس نفس المهارة في كتاب الصف الثاني بنفس المستوى لأن ذلك لا يساعد على النمو في العملية التعليمية ولكن يجب أن تعالج نفس المهارة في كتاب الصف الثاني بعمق وتوسع حتى تحدث تنمية المهارة.

ومن هنا فإن التسابع يعني تكرار المهارة أو المفهوم ولكن بتعمق وتوسع متدرج في المستوى من البسيط إلى المركب.

وأخيراً فإن هذه المعايير الثلاثة الاستمرار والتكامل والتتابع لا يعمل أحدها منفصل عن الآخر بل هي مترابطة ومتداخلة في تنظيم محتوى المنهج وخبراته لكي ينتج عنه تعلم فعال، يعضد بعضه بعضاً، ويكمل بعضه بعضاً.

٥ - الاتجاهات الحديثة التي تدور حول اختيار وتنظيم محتوى المنهج وخبراته: لقد ظهرت في الآونة الأخيرة عدة اتجاهات حول اختيار وتنظيم محتوى المنهج وخبراته من أبرزها ما يلي:

أ - التركيز على المعرفة التي تعني بالبنى المنطقية والمفاهيم الأساسية التي تمثل طبيعة كل شكل من أشكال المعرفة التي تعلم في المدرسة والمبادئ التي توضح العلاقة بين هذه المفاهيم.

ب - الاهتمام بطرق البحث والتفكير الخاصة بكل شكل من أشكال المعرفة والتي تم التوصل إليها نتيجة الدراسة والتفكير والبحث والخيال، وهذا يعني أن يقتصر المحتوى على المعرفة التي تعتمد طريقتاً أو منهجاً خاصاً في البحث والتفكير والاستكشاف.

ج - أن يستفيد المتعلم من المعلومات والمعارف التي تنظم في منهج معين.

د - أن يتوصل التلميذ إلى حقائق العلم بالطريقة العلمية، وحقائق الرياضيات بالطريقة الرياضية وحقائق التاريخ بالطريقة التاريخية.

هـ - حتى يتم اكتساب المحتوى للتلميذ لابد أن يمر بالخبرات التعليمية والتي تتمثل في النشاطات والمواقف التعليمية التي يخطط لها من أجل بلوغ الأهداف والتي تشكل النتائج التعليمية.

ثالثاً: طرق التدريس

تمثل طرق التدريس عنصراً من عناصر المنهج، وهي ترتبط بالأهداف والمحتوى والوسيلة والنشاط والتقويم ارتباطاً وثيقاً.

ويتفق المربون على أن المعلم لا يعلم ببادئه فحسب، وإنما يعلم بطريقته في التدريس، التي تجعل التعلم أيسر وأسهل، كما توفر الوقت والجهد.

وتعرف الطريقة بأنها «الاجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الاجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الاجراءات».

وهناك فرق بين الطريقة والوسيلة فالطريقة تتضمن الوسيلة ويبدو الفرق بينهما فيما لو اتخذ المعلم الطريقة الاستقرائية لتوضيح درسه فهو يعرض الحقائق، والمواقف ثم يبين أوجه الشبه بينهما، وعن طريق عملية التجريد العقلي يصل إلى المفهوم وتبدو الوسيلة في هذه الطريقة إذا اعتمد - مثلاً - على التجربة، أو عرض مجموعة من الصور فكل ذلك وغيره كوسائل تدخل ضمن الطريقة.

ومن المسلم به أنه ليست هناك طريقة واحدة ناجحة بل هناك طرق متعددة وتنوع بتنوع أغراض التعلم ومحتوياته وتنوع استعدادات المتعلمين وتعدد مستوياتهم، وباختلاف المواد الدراسية، كما تختلف في المادة الواحدة من درس إلى آخر.

كما ينبغي عدم النظر إلى طريقة التدريس على أساس أنها شيء منفصل عن المادة التعليمية أو عن المتعلم، بل هي جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي يتوخاها المعلم من المادة التعليمية والوسائل التي تتبع في تنظيم المجال للمتعلم كي تثير دافعيته نحو التعلم، والأنشطة التعليمية المتصلة بالموقف التعليمي، وذلك كله لضمان تحقيق الأهداف التعليمية.

وإذا كانت طرق التدريس قد تطورت نتيجة تطور الأبحاث التربوية والنفسية وتطور المجتمعات وثقافتها، إلا أن الباحثون لم يتوصلوا إلى المفاضلة بين طرق التدريس المختلفة إذ أن لكل منها مزايا وعيوب ولا يمكن الاعتماد على واحدة منها في التدريس وبإمكان المعلم أن يستعين ببعضها والتي تتناسب مع الأهداف المرجوة، كما ينبغي على المعلم أن ينوع في طريقة تدريسه، ولا يظل معتمداً على طريقة واحدة، لأن ذلك يقلل من مستوى اهتمامات التلاميذ ودوافعهم للتعلم.

١ - معايير اختيار الطريقة المناسبة:

توجد عدة معايير أو شروط ينبغي مراعاتها عند اختيار الطريقة التدريسية المناسبة حتى تحقق الهدف منها، ومن أبرز هذه المعايير مايلي:

أ - ملائمة الطريقة للأهداف التعليمية الخاصة بموضوع معين:

إن اختيار الطريقة يجب أن يكون في ضوء الأهداف التعليمية للموقف التعليمي والمشتقة من أهداف المنهج، فعلى سبيل المثال إذا كان الهدف تزويد التلاميذ بمجموعة من الحقائق والمفاهيم في مادة العلوم فإن المعلم قد يستخدم طريقة الدروس العملية، وإذا كان الهدف هو تنمية مهارة حل المشكلات فقد يستخدم المعلم طريقة حل المشكلات، وبالتالي فإن تنوع الأهداف التعليمية يؤدي إلى تنوع طرق التدريس، وقد يلجأ المعلم إلى تبني طريقة عبارة عن توليفه من عدة طرق لتحقيق أهداف درس معين.

ب - ملائمة الطريقة للمحتوى حيث أن المحتوى ترجمة لأهداف المنهج وأن طريقة التدريس مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها، وبالتالي فإن طريقة التدريس ترتبط بالمحتوى وطبيعة المادة الدراسية المراد تعلمها، ولذلك فإن طبيعة المادة المتضمنة في المحتوى من حيث بناؤها المعرفي يجعل المعلم في موقف يفضل فيه طريقة تدريس عن أخرى، فقد تمجدي الطريقة القياسية مع محتوي وأهداف درس ما بينما لا تمجدي الطريقة الاستنباطية، أو الحفظ مع المحتوى نفسه.

ج - ملائمة الطريقة لمستوى التلاميذ من حيث خلفياتهم المعرفية وإنتاجاتهم نحو المادة ومستوى نموهم العقلي، وفي الوقت نفسه تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ في المجموعة الواحدة أو الصف الواحد.

د - إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة السلوك المراد تعلمه، مما يجعلهم إيجابيين أثناء التعلم.

هـ - اقتصادية الطريقة في الوقت والجهد، فكلما حققت الطريقة أكثر من هدف في وقت أقل مع توفر الفعالية، كانت أولى بالاختيار.

و - استشارة دوافع التلاميذ وتشويقهم إلى التعلم.

ز - إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يعلموا أنفسهم وأن يبحثوا عن الحقائق والمجهولات من مصادرهم المختلفة، وأن يقدموا التقارير ويخططوا للدراسة

والمشروعات ثم ينفذونها.

وغنى عن القول أن طرق التدريس المبينة على الحوار والمناقشة والنشاط، وطرق الاستنتاج والاستقراء، والاستجواب، وحل المشكلات، والاكتشاف، لا تقتصر وظيفتها على إكساب التلاميذ معرفة الحقائق والمفاهيم التي يشتمل عليها محتوى المنهج، وإنما تعمل أيضاً على إكسابهم مهارات عقلية ويدوية، وتعديل سلوكهم، وجعلهم قادرين على التعلم بأنفسهم.

ولذلك كله فإن المعلم حينما يوجد في موقف تعليمي مع تلاميذه لا يكفي أن يكون مدرّكاً لطبيعة الطريقة التي يستخدمها وامكاناتها وكيفية استخدامها بل لابد له من أن يكون مدرّكاً للعلاقة بينها وبين الأهداف ومستويات المتعلمين ومستويات الخبرات التعليمية وأنواع الوسائل التعليمية المتوافرة، ومظاهر النشاط المتصلة بالموقف التعليمي.

رابعاً : الأنشطة التعليمية :

تحتل الأنشطة التعليمية مكاناً هاماً في المنهج، لأن لها تأثيراً كبيراً في تشكيل خبرات المتعلم، ومن ثم تعديل سلوكه، وتعمل الأنشطة في علاقات تبادلية وتفاعلية مع عناصر المنهج الأخرى.

وإذا كانت الأهداف تحيى عن التساؤل لماذا نعلم؟ والمحتوى يجيب عن السؤال: ماذا نعلم؟ فإن نشاطات التعليم والتعلم هي التي تحيى عن السؤال: كيف نعلم؟ والأهداف الصحيحة، والمحتوى الجيد، لا يعني الكثير إذا لم تتممخض نشاطات التعليم والتعلم عن اكتساب التلاميذ للخبرات التربوية المرغوبة.

ويعرف نشاط التعليم والتعلم بأنه كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم، أو هما معاً، لتحقيق الأهداف التعليمية، والنمو الشامل للمتعلم، سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة.

١ - أنواع (أنماط) الأنشطة التعليمية :

لقد صنف أنشطه التعليم والتعلم تصنيفات متعددة تبعاً للغرض منها ومن أبرز هذه التصنيفات التصنيف على أساس الأهداف وهو كما يلي :

أ - نشاطات للحصول على معلومات :

ومنها : قراءة الكتب ومواد القراءة المختلفة.

- الاستماع إلى محاضرات أو ندوات.
- الكتابة إلى أشخاص، أو مراكز معلومات.
- الحصول على معلومات عن طريق الملاحظة المنظمة.

ب - نشاطات لتنمية المهارات العملية:

ومنها: التدريب على نماذج للآلات:

- التدريب على أداء عمل ما ، تحت اشراف وتوجيه آخرين.
- صنع نماذج مصغرة أو مكبرة أو بالحجم الطبيعي لأشياء.
- إعداد أشكال أو رسوم.
- استعمال القواميس والمراجع ، واستخدام فهارس المكتبة واستخراج المعلومات من الكتب والمراجع.

ج - نشاطات تساعد على تحقيق أهداف وجدانية:

- ومنها: قراءة شعر أو قصة.
- زيارة معرض للفنون / القيام برحلة لمكان ما.
- المساهمة في عمل مسرحي / الرسم.

د - نشاطات لتكوين مفاهيم أو تعميمات:

- ومنها: استخدام الإستقراء للتوصل إلى قواعد أو مبادئ.
- مشاهدة تطبيقات المفاهيم والتعميمات النظرية في الحياة.

معايير اختيار الأنشطة التعليمية:

من أبرز المعايير مايلي

أ - أن يكون النشاط ملائماً للأهداف:

حيث أن العملية التعليمية تسعى إلى تحقيق أهداف معينة ، وأحد وسائل تحقيق هذه الأهداف هو النشاط التعليمي ، ولهذا يجب أن يكون النشاط ملائماً للأهداف ومرتبطة بها ، فإذا كان الهدف هو تنمية مهارات التلاميذ في حل المشكلات ، فينبغي أن توفر النشاطات الفرص لذلك ، وإذا كان الهدف هو إكساب التلاميذ مهارة استخدام المجهر - مثلاً - فإن تحقيق هذا الهدف يتطلب قيام المعلم بعرض عملي أمام التلاميذ ، ثم قيام التلاميذ بعد ذلك بمجموعة من التدريبات العملية على تشغيل المجهر وضبطه ، على أن يقوم المعلم بملاحظة التلاميذ أثناء تدريبهم ، وتصحيح الأخطاء التي تصدر عنهم

وإرشادهم إلى السلوك الصحيح .

ب - أن يكون النشاط ملائماً للتلاميذ :

فالنشاطات ينبغي أن تلائم قدرات وحاجات التلاميذ واهتماماتهم ، وتسهم في مقابلة الفروق الفردية بينهم ، وبحيث يجد كل تلميذ نشاطاً يقوم به مناسباً لقدراته الحقيقية فإعرايحها وينميها .

ج - الإرتباط الوثيق بالحياة :

حتى يكون النشاط وظيفياً ، ينبغي أن يكون وثيق الصلة بالحياة ويبرز صلة التعلم بالحياة .

د - يمكن تنفيذه في حدود إمكانات المدرسة والمجتمع .

هـ - أن تتوازن الأنشطة التي تنمي الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية .

ـ نشاطات التعلم وخبرات التعلم :

لما كان النشاط الواحد يمكن أن يشترك فيه تلاميذ مختلفون ويخرجون منه بنتائج مختلفة ويأنواع من التعلم متعددة ، فقد ظهرت هناك حاجة لمصطلح يصف نتيجة تفاعل المتعلم مع النشاط التعليمي ، ومن هنا ظهر مصطلح خبرات التعلم ، ليشير إلى إدراك المتعلم للنشاط التعليمي ، ولوقوف التعليم والتعلم ، ونتائج تفاعله مع ذلك الموقف .

٤ - أهمية النشاط التعليمي :

للنشاط التعليمي أهمية كبيرة كعنصر من عناصر النهج وكعامل فعال في تحسين العملية التعليمية ولعل هذه الأهمية ترجع إلى مايلي :

أ - أن النشاط يستوعب الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث يرى أن كل تلميذ في أي نشاط يقوم به مجالاً لقدراته ، وفرصة يختبر فيها نفسه ، ويكتشف قدراته الحقيقية ويموله فإعرايحها وينميها .

ب - أن النشاط التعليمي يساعد على عملية التحصيل الدراسي حيث أنه يمد التلميذ بمجموعة من المعلومات والمعارف في مختلف العلوم والفنون والآداب ، كما أنه ينمي ثقافته ، ويزيد خبراته .

ج - أن النشاط التعليمي «يعلم التخطيط والعمل في فريق» فالنشاط يحتاج إلى التخطيط ، والعمل ، والتعاون ، فهناك مشروعات يقوم بها المتعلمون ، وهناك

زيارات ودراسات ومقالات يقوم بها المشاركون ويخططون لها، ويعملون على تحقيق أهدافها.

د - أن النشاط التعليمي يساعد التلميذ على تخطي جانب الخوف والرهبة من المعلم، ويقلل من الحاجز النفسية بينها، كما يساعد التلميذ في التغلب على الإنطواء، والوحدة، لتكرار المشاركة مع الغير في نشاط ما.

هـ - أن النشاط التعليمي يسد الفجوة بين المحتوى، وبين ماهو موجود خارج المدرسة، وذلك لأن المناهج الدراسية ثابتة بعض الشيء، أما المؤسسات العلمية والقطاعات الانتاجية خارج المدرسة فمتقدمة وقد تسبقها بكثير.

خامسا: الوسائل التعليمية:

تمثل الوسائل التعليمية عنصراً من عناصر المنهج، وهي أدوات يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعليم، ويندرج تحت تعبير الوسائل التعليمية كل ما يستعان به لتسهيل التعليم من مبان ومعدات مدرسية وأجهزة وأدوات، وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل لأن التعلم هو النتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل. ومن أبرز المبادئ التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند التعامل مع الوسيلة التعليمية ما يلي:

١ - أن الوسيلة التعليمية مرتبطة ارتباط وثيق بالطريقة، تؤازرها وتساندها وتساعد المعلم على تقليل الوقت والجهد، وفي الوقت نفسه تسرع بتحقيق الهدف من الدرس، فالطريقة تكون غير فعالة بدون وسيلة.

٢ - إن التقدم العلمي والتكنولوجي قد وضع الوسائل التعليمية الآن في موقف تحد، لأن التلميذ لا بد أن يرى في الوسيلة التعليمية مستوى لا يقل عما يراه في الأجهزة المستحدثة، والتي يراها خارج المدرسة، سواء من خلال أجهزة الإعلام أو المؤسسات الأخرى المحيطة بالمدرسة.

٣ - إن كثرة الأجهزة المستخدمة في اطار الوسائل التعليمية، جعلت المعلم مطالباً بفهم خصائص تلك الأجهزة، والتمكن من التعامل معها من حيث تشغيلها والقدرة على حسن استخدامها.

٤ - إن دعم الطريقة بالوسيلة يضمن ملازمة الخبرة المكتسبة للتلميذ مدة أطول، وفهماً أعمق، لأنه كلما زاد التفاعل مع أكثر من حاسة، كلما كان بقاء الخبرة أطول، وأرسخ.

٥ - تنوع الوسائل التعليمية في الدرس الواحد يساعد على مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء المواقف التعليمية.

- ٦ - إرتباط الوسيلة التعليمية بالأهداف التعليمية، مع مراعاة ملائمة الوسيلة لقدرات التلاميذ وميولهم ومستوى نضجهم، مما يجعل التعلم أكثر تأثيراً وفعالية في التلاميذ.
- ٧ - أن تتوفر في الوسيلة الدقة العلمية وإلا فإنها سوف تؤدي بالفرد إلى معان خاطئة.
- ٨ - أن تكون الوسيلة مثيرة لاهتمام التلاميذ، وجاذبة لانتباههم، ومرتبطة بخبراتهم السابقة.

سادساً: التقويم:

- يعتبر التقويم أحد المكونات الأساسية للمنهج، إلا أنه يختلف عن هذه المكونات في قدرته على التأثير فيها، فهو يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة Feed back لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة والضعف فيها، وتدارك جوانب الضعف وتعزيز نقاط القوة.
- ٧ ويعني التقويم عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية.
- وعملية التقويم ينبغي أن تؤدي إلى تعديل الطرق والوسائل التي يستخدمها المعلم إذا لم يتحقق الهدف من التعليم أو إذا اتضح خطأ في التطبيق أو في المحتوى، كما أنها تحاول أن تعطينا صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بتقدم التلميذ وقد تكون هذه المعلومات كمية أو وصفية.
- إننا مهما بذلنا من جهد في وضع المنهج، ومهما راعينا من أسس سليمة عند تخطيطه، فإننا لا نستطيع أن نصدر حكماً صحيحاً عليه، ما لم يوضع موضع التنفيذ ويُقروم في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها، ثم يعاد تنظيمه وتخطيطه على أساس ما يظهر لنا من نتائج في عملية التقويم، ومن هنا فإن التقويم عملية مستمرة تسير جنباً إلى جنب مع عملية التعلم والقصد منها هو العلاج والتحسين والتعديل؛ وذلك إستناداً إلى أدلة كشفت عنها الممارسات الميدانية.

١ - أنواع التقويم:

درج المتخصصون في المناهج على تقسيم التقويم إلى ثلاثة أنواع هي:

- أ - التقويم التشخيصي
- ب - التقويم البنائي.
- ج - التقويم الختامي.

التقويم التشخيصي:

هو ذلك النوع من التقويم الذي يزود مصمم المنهج أو الكتاب أو الوحدة الدراسية بمجموعة من المعلومات والبيانات (كمية وكيفية) عن مستويات التلاميذ العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، ويزوده أيضا بمعلومات عن الخبرات السابقة لهم، ويزوده كذلك بمدى استعداد هؤلاء التلاميذ لتقبل الموضوعات الجديدة، ومعرفة ميولهم واهتماماتهم، وبذلك يحدد أهداف المنهج وبواسطته يتم إختيار المحتوى، وطرائق التدريس ووسائله وأنشطته وأساليب التقويم المناسبة، وبما يتفق مع الخصائص والسمات السابقة، وبما يتفق أيضا مع الامكانيات المتوفرة.

وتتمثل مصادر المعلومات والبيانات التي تساعد في إجراء هذا التقويم، فيما يلي:

- التلاميذ
 - المعلمين والسلطات التربوية الإشرافية.
 - أولياء أمور التلاميذ ومؤسسات العمل والإنتاج في المجتمع.
- وهذا التقويم ضروري عند البدء في تطبيق منهج جديد.

ب - التقويم البنائي:

هو ذلك النوع الذي يصاحب الأداء أو التنفيذ، ويهدف إلى تصحيح المسار، عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل ما يعترض عملية التعليم والتعلم من عقبات ولذلك يطلق عليه أحيانا تقويم أداء التصحيح الذاتي.

وهذا النوع من التقويم يزود المعلم والتلميذ معاً بالتغذية الراجعة عن أخطاء التلميذ، ومستوى تحصيله، ومدى تحقيقه للأهداف الموضوعية، كما أنه يزود المعلم والمتعلم بما يجب على كل منهما فعله، ويساعد كل منهما على معرفة الطرق والأساليب التي يمكن أن يستخدمها في تعديل الأهداف أو تطويرها، وتعديل المحتوى أو الخبرات التعليمية التي يتم تناول المحتوى من خلالها، أو طرق التدريس المتبعة، أو كل ذلك إذا اقتضى الأمر.

وهكذا نجد أن التقويم التشخيصي أو المبدئي يبدأ قبل وضع المنهج أو الوحدة، ويستمر بعد ذلك أثناء التنفيذ، لكن يصاحبه أثناء التنفيذ ما يسمى بالتقويم البنائي أو العلاجي.

جـ - التقويم الختامي :

هو تلك العملية التي تستهدف الوقوف على مدى ما تحقق من أهداف المنهج المدرسي .

وهذا النوع من التقويم هو الأكثر شيوعاً وألفه لدى المعلمين والمتعلمين على السواء ، فالمعلمون يعتمدون عليه غالباً في تقويم تلاميذهم ، ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من دراسة المنهج المقرر أو الوحدة ، وهو يستهدف الحصول على تقدير عام لتحصيل التلاميذ ، وتحديد مستوياتهم النهائية وهو - بصفة عامة - يخدم عدة أغراض لعل من أهمها :

- تقدير مدى تحصيل التلاميذ ومدى تحقيقهم لأهداف المنهج .
 - تزويد المعلمين بأساس لوضع الدرجات بطريقة موضوعية وعادلة .
 - تزويد المعلمين والإدارة المدرسية بالبيانات التي على أساسها ينتقل التلاميذ من صف إلى آخر .
 - تزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات والمعلومات المناسبة عن المنهج ، مما يؤدي إلى إعادة النظر فيه وتعديله أو تطويره كله ، أو بعض أجزائه .
- وقد يقوم التقويم الختامي مقام التقويم التشخيصي في تزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات التي تمكنهم من وضع منهج جديد تماماً ، وبذلك تصبح العملية التقويمية عملية دائرية .

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التقويم لا تحقق الهدف منها ، إلا إذا وضع المقوم نصب عينيه معنى المنهج ، وعناصره الأساسية ، والأبعاد الحقيقية المتوخاة من عملية التعليم ، وإذا استبعد المقوم بعداً من تلك الأبعاد جاءت قراراته بعيدة عن الواقع ، وقائمة على غير أساس سليم .

٢ - مجالات تقويم المنهج :

- ينصب تقويم المنهج بصفة أساسية على المكونات الرئيسية للمنهج ، وكذا ما يتصل به من برامج لتدريب المعلمين والموجهين . . الخ ، ومن أبرز المجالات مايلي :
- أ - تقويم الأهداف من حيث ملاءمتها للمتعلم ، والمرحلة التعليمية ، والمادة الدراسية ، ومدى ارتباط هذه الأهداف بأهداف المجتمع .
 - ب - تقويم المحتوى من حيث مناسبة لتحقيف الأهداف ، أو مناسبة للتلميذ أو من

- حيث ترتيبه أو تسلسله ومدى ارتباطه بعناصر المنهج الأخرى.
- ج - تقوم الطريقة التدريسية من حيث مناسبتها للمحتوى، والتلاميذ وإلى أي مدى تنمي طرق التفكير لديهم، ومدى مراعاتها للفروق الفردية لديهم.
- د - تقويم الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية من حيث مناسبتها للأهداف، والتلاميذ، والمادة الدراسية؛ ولطرق التدريس.

علاقات العناصر :

تحدد أهداف المنهج في ضوء مجموعة من الأسس هي : المتعلم والمجتمع وطبيعة الخبرة وطبيعة المادة وطبيعة عملية التعلم والاتجاهات الحديثة، فإذا ما تحددت الأهداف تحدد المحتوى أي أن الأهداف تشكل المحتوى ويتأثر المحتوى بالأهداف وينضبط بها .

وإذا انتقلنا إلى طرق التدريس وجدنا أن المحتوى يحدد الطريقة ويتطلبها، كما أن تحقيق الأهداف يتطلب طريقة بعينها أي أن الأهداف تحدد الطريقة أيضاً، كذلك فإننا إذا ما حددنا الطريقة أولاً لوجدنا أننا ملزمون بمحتوى معين فكان الطريقة تحدد المحتوى، وهكذا لا نريد أن نستطرد في تبيان علاقات التأثير والتأثر بين عناصر المنهج المختلفة، والتي ينظمها نظام من علاقات التأثير والتأثر يؤدي أي اختلال فيه أو انقطاع إلى إهيار هذه العناصر وعدم تأدية وظائفها، ويقدر سلامة ووضوح هذه العلاقات تكون جودة البنية الداخلية للمنهج، وأن أي قرارات تتعلق بأي عنصر من عناصر المنهج تعتمد على قرارات تتخذ بشأن العناصر الأخرى، لأن النظرة إلى المنهج يجب أن تكون نظرة كلية شاملة لا تفصل عناصر المنهج عن بعضها فهي تعمل ككل متكامل .

ومن هنا فإن المنهج المدرسي «نظام» أي أنه بمفهومه، وخصائصه، وعناصره، يكون كلاً متكاملًا، كل جزء فيه يتأثر ببقية الأجزاء، ويؤثر فيها، وكل جزء يؤثر في الكل ويتأثر به، ويعني ذلك كله أن العلاقة بين عناصر المنهج هي علاقة تفاعلية وتكاملية في آن واحد .

ومما تجدر الإشارة إليه أن المنهج بمفهومه الحديث واسع لا يقتصر على المقررات الدراسية، فهو يتضمن الأهداف التعليمية مترجمة إلى معلومات ومعارف ومهارات وعادات وقيم وطرق تفكير واتجاهات تتحقق بوسائل عدة منها الكتب والمراجع وأساليب التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم وحتى المرافق والمباني والمعدات تؤدي دوراً أساسياً في تهيئة المناخ التربوي المناسب أمام التلميذ لكي تنمو شخصياتهم نمواً شاملاً وتكاملاً، وأن العناية بهذه المكونات جميعاً هو وسيلة التربية لتحقيق أهدافها والوفاء بمسئولياتها .

كما تجدر الإشارة إلى أن عناصر المنهج يتم تناولها على مستويين، المستوى الأول للمتعلم، ويشمل الكتاب المدرسي، والمستوى الثاني هو كتاب أو دليل المعلم .

الفصل الثالث

الأساس النفسي للمنهج المدرسي

يتضمن هذا الفصل :

- أولاً : التصور الإسلامي عن أثر الوراثة والبيئة في النمو.
- ثانياً : المنهج وقدرات التلاميذ واستعداداتهم .
- ثالثاً : المنهج وحاجات التلاميذ .
- رابعاً : المنهج واتجاهات التلاميذ .
- خامساً : المنهج وميول التلاميذ .
- سادساً : المنهج والتعلم .

الفصل الثالث

الأساس النفسي للمنهج الدراسي

تمهيد :

يقصد بأسس بناء المناهج القوى الأساسية التي تؤثر في أهداف المنهج ومحتواه وتنظيمه، وتتدخل في تشكيله، ويشار إلى هذه الأسس أحياناً بأنها مصادر المنهج ومحدداته، وتشمل الأسس نظرة المنهج، أو واضعه إلى طبيعة المتعلم، وطبيعة المعرفة، وطبيعة المجتمع، ونظريات التعلم.

ومن هنا فإن تحديد أهداف المنهج بطريقة مناسبة، واختيار المحتوى المناسب لهذه الأهداف، واستخدام أفضل الطرق للتعلم، كل ذلك يعتمد على دراسة أسس المنهج أو مصادر اشتقاقه، وبمعنى آخر فإن أسس بناء المنهج هي التي تحدد عناصر بنائه، ويتفق علماء المناهج على أن للمنهج أسساً ثلاثة يقوم عليها تخطيطه بناؤه وهي :

- ١ - الأساس النفسي للمنهج .
- ٢ - الأساس الفكري للمنهج .
- ٣ - الأساس الاجتماعي للمنهج .

الأساس النفسي للمنهج :

التربية هي عملية تشكيل للشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع وإكسابهم الصفات الاجتماعية والنفسية التي تجعلهم مواطنين قادرين على التكيف مع مجتمعهم في حدود الإطار الثقافي الاجتماعي، وتعتمد التربية بهذا المعنى على نقطتي ارتكاز أساسيتين هما : الفرد من ناحية، والمجتمع الذي يعد له الفرد من الناحية الأخرى.

والمدرسة هي إحدى المؤسسات المسئولة عن نمو الأطفال نمواً يؤهلهم للأعباء التي يتطلبها فهم الحياة والتفاعل معها، فالتلميذ هو محور العملية التعليمية وجوهرها، وكيفما كانت الأهداف وكيفما كان المحتوى والطريقة، فإن هذا لا يؤدي إلى شيء ما لم يعتمد كل ذلك على فهم حقيقي لخصائص التلميذ وحاجاته وميوله ومشكلاته وكيفية تعلمه، فتقديم

أي قدر من الخبرات التعليمية للتلميذ دون دراية بخصائصه وحاجاته إنما يؤدي بصورة أو بأخرى إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يسعى إليها المنهج ، ومن ثم فإن دراسة التلميذ تعد أساساً هاماً وضرورياً يفيد متناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي ، ويرجع ذلك إلى تحول محور الاهتمام - في المنهج بمفهومه الحديث - من المعرفة كهدف في حد ذاته إلى التلميذ بطبيعته الإنسانية وخصائص نموه وجوانبه السيكلوجية المختلفة ، التي أصبحت تشكل أحد المعايير الهامة في بناء المنهج وتطويرة من وجهة النظر الحديثة ، والتي يجب على واضعي المناهج ومنفذها أخذها في الاعتبار عند تخطيط المنهج وبنائه وتنفيذه .

وتمثل الأساس النفسي في الاتجاه الذي يرى أن التلميذ هو محور بناء المناهج ، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه .

ويعرف الأساس النفسي بأنه جملة المبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته ، وحول طبيعة التعلم ، وهي مبادئ يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه .

وسوف تقتصر معالجتنا للأساس النفسي للمنهج على بعض الجوانب وهي :

أولاً - التصور الإسلامي عن أثر الوراثة والبيئة في النمو الإنساني .

ثانياً - القدرات والحاجات والاتجاهات والميول .

ثالثاً - عملية التعلم .

أولاً : التصور الإسلامي عن أثر الوراثة والبيئة في النمو :

النمو هو العملية التي تتفتح خلالها إمكانات الفرد الكامنة وتظهر في شكل قدرات ومهارات وصفات وخصائص شخصية ، وتوجد أربعة أنواع من النمو هي :

- النمو الجسمي وهو يتضمن التغير في الوزن والطول والقوة البدنية والصحة الجسمية وغير ذلك من الجوانب الجسمية .
- النمو العقلي ويشمل النضج الفكري والتحصيل الدراسي وما يتصل بذلك من قدرات عامة وخاصة .
- النمو الاجتماعي ويتضمن قدرة الشخص على أن يتعامل مع الآخرين ، ويكيف نفسه مع المجموعة التي يعيش فيها .

ـ النمو الانفعالي وهو القدرة على أن يعيش الفرد حياة خالية من الصراع النفسي.

إن جميع نواحي النمو متصلة ومتفاعلة، فالإنسان ينمو بطريقة شاملة في جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وأن كل جانب من هذه الجوانب يؤثر في الجوانب الأخرى، ويتأثر بها كما أن درجات النمو في الجوانب المختلفة للفرد لا تسير بسرعة واحدة، فقد يكون نمو تلميذ سريعاً من الناحية الجسمية، بينما يكون نموه متوسطاً أو بطيئاً من الناحية العقلية، ولذلك ينبغي ألا ينظر المنهج إلى جميع التلاميذ في أي مرحلة تعليمية كما لو كان لهم مجرى نمو واحد، أو كما لو كان لهم معايير نمو ثابتة.

ولقد اختلفت آراء علماء النفس، والوراثة، والاجتماع حول العوامل المؤثرة في النمو الإنساني، فمنهم من يرى أن النمو يتأثر بعامل الوراثة، ومنهم من يرى أنه يتأثر بعامل البيئة، وهناك فريق ثالث يرى أن النمو الإنساني يتأثر بالعاملين معاً.

ولقد أكد الإسلام أثر كل من عاملي الوراثة والبيئة معاً في النمو الإنساني ويتضح أثر الوراثة في قوله تعالى ﴿ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين﴾ فالقرآن في هذه الآية يقرر دور الوراثة مع تشيئة للبيئة، فالأمة واحدة أي أن البيئة واحدة ولكن الناس مع ذلك مختلفون، في الأمزجة والطباع، ويقول سبحانه وتعالى: ﴿قل كل يعمل على شاكلته﴾ (الاسراء: ٤٨). ويقول صلى الله عليه وسلم «تغيروا لتفككم فإن العرق دساس».

أما عن أثر البيئة في النمو فيقول صلى الله عليه وسلم «كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه» [رواه البخاري ومسلم]، وهنا يتبين أثر البيئة في النمو الإنساني بمختلف جوانبه.

ويورد (الراغب الأصفهاني) سبعة أسباب لاختلاف الناس وتفاوتهم تبين أثر كل من الوراثة والبيئة على النمو الإنساني:

١ — اختلاف الخلقة والأمزجة وتفاوت الطبيعة، وقد يرث الإنسان عن والديه مشابقتها في الخلقة، فهو هنا يؤكد عامل الوراثة.

٢ — اختلاف أحوال الوالدين من حيث الصلاح والفساد، ذلك أن الإنسان يتأثر بمعاشرته والديه، وقد يأخذ عنها ما هما عليه من جميل السيرة والخلق وقبحهما، وهو هنا يؤكد عامل البيئة والتربية، وقد قال صلى الله عليه وسلم: إراكم وخضراء الدمن، قيل: وما خضراء الدمن؟ قال: المرأة الجسة في المنبت السوء.

- ٣ - اختلاف طبائع الوالدين وتأثير عوامل الوراثة، بما تتكون منه النطفة التي يكون منها الولد ودم الطمث الذي يترى به الولد، فذلك له تأثير بحسب طيب ماتكونا منه ونحيته، ولهذا قال عليه السلام «تخبروا لنطقكم فإن العرق دساس».
 - ٤ - اختلاف أثر الغذاء والرضاع وطيب المطعم الذي يربى به الولد في بناء شخصيته جسمياً ونفسياً، وذلك من الأسباب الهامة لاختلاف الناس وتفاوتهم وقد قال صلى الله عليه وسلم «لا تسترضعوا الحمقاء فإن اللبن يورث».
 - ٥ - اختلاف التأديب والتلقين وتعويد الطفل على العادات الحسنة أو القبيحة، فحق الولد أن يؤخذ بالأداب الشرعية ويعود فعل الخير ويصان من مخالطة الأشرار في صباه.
 - ٦ - اختلاف الصحة والمخالطة وتأثيرها على سلوك الفرد.
 - ٧ - اختلاف الاجتهاد في تركية النفس بالعلم والعمل.
- وهكذا يلخص الراغب الأصفهاني أثر كل من الوراثة والبيئة في تنشئة الطفل في هذه العوامل السبعة.

وبذلك يكون النمو الإنساني من الوجهة الإسلامية نتيجة التفاعل بين العوامل الوراثية والخبرات المكتسبة من البيئة التي يعيش فيها الإنسان بما في ذلك الخبرات التربوية، وهذا التفسير للنمو أكدته علم النفس المعاصر.

ومن هنا فإن المنهج السليم هو الذي يستطيع أن يسيطر على البيئة بدرجة تعين على نمو التلميذ النمو السليم، وذلك من خلال تقديم الخبرات المناسبة لمراحل النمو الإنساني، والتي تتماشى مع مستوى النضج ودرجته، كما ينبغي على المنهج مراعاة الفروق الفردية في النمو الإنساني عن طريق تنويع طرق التدريس واستخدام وسائل تعليمية متعددة وأنشطة كثيرة، وأن يكون المنهج مرناً بحيث يمكن المعلم من توفير الخبرات التي تلائم تلاميذه، في نفس الوقت الذي يتيح لكل منهم النمو تبعاً لظروفه الخاصة، وأن تكون العلاقة بينه وبين تلاميذه علاقة تستند على الحب والاحترام المتبادل، حتى تساهم في تحقيق النمو النفسي للتلاميذ، وأن يراعي المنهج شمولية الأهداف واستمرارية الخبرات بحيث ترتبط الخبرات الحالية بالسابقة وأن تكون الخبرات الحالية أساساً للخبرات المستقبلية، حيث أن النمو عملية مستمرة، وأن تكون الخبرات متدرجة من ناحية التعقيد والصعوبة والتعقيد مع ارتقاء الصفوف التعليمية بحيث تتناسب مع مستويات النمو العقلي والنمو الاجتماعي والنمو الانفعالي والنمو الحركي للتلاميذ.

المنهج وبعض مجالات النمو:

توجد بعض المجالات الهامة في النمو، مما يرتبط ببناء المناهج سواء منها القديم أو الحديث، وفي مقدمة هذه المجالات:

١- القدرات والاستعدادات ٢- الحاجات ٣- الاتجاهات ٤- الميول

ثانياً: المنهج وقدرات التلاميذ واستعداداتهم:

تعرف القدرة بأنها «كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية، نتيجة تدريب، أو بدون تدريب» وذلك مثل: القدرة على الرسم أو تذكر قصيدة من الشعر، أو استخدام أداة معينة.

أما الاستعداد فهو «وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلم»، كما يعرف الإستعداد بأنه «قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم في سرعة وسهولة إذا توافر له التدريب المناسب».

وللتعلم - سواء أكان صغيراً أم كبيراً - لا يستطيع أن يتعلم شيئاً ما لم يكن مستعداً له، وقد يكون هذا الاستعداد جسمياً أو عضلياً أو عقلياً أو نفسياً، فالطفل لا يفيد معه تعلم المشي أو التدريب عليه، إلا إذا قويت رجلاه على حمل جسمه (استعداد جسمي) ولا يفيد معه التدريب على الكتابة ما لم يتمكن من تحريك أصابعه وأطرافها الدقيقة بدقة تامة (استعداد عضلي)، ولا يفيد معه تعلم الرياضيات ما لم تقوى عنده القدرة على التفكير (استعداد عقلي)، ولا بد أن يتهيأ نفسياً لتعلم القراءة قبل البدء في ذلك (استعداد نفسي)، وعليه فإن الاستعداد لتعلم الشيء يشير إلى القدرة على تعلمه أو القابلية لتعلمه، وأن قدرة الفرد على التعلم يحددها عاملان إثنان هما: نضجه (المستوى اللازم من النمو) وخبراته السابقة.

ولقد أظهرت الدراسات النفسية أن توافر الاستعداد - أي امتلاك القدرة على الانتفاع من التعلم دون عائق عقلي أو جسمي أو نفسي - عند الفرد لتعلم مفهوم أو موضوع جديد أو مهارة يؤدي إلى تعلم هذا المفهوم أو الموضوع أو المهارة بسرعة وسهولة إذا ما توافر له التدريب اللازم.

وتختلف القدرات والاستعدادات من تلميذ إلى آخر، وذلك بسبب العوامل الوراثية والبيئية، ويعنى بذلك وجود فروق فردية في القدرات والاستعدادات بين التلاميذ.

وقد نبه القرآن الكريم إلى ما يطلق عليه علم النفس الحديث بالفروق الفردية في القدرات والاستعدادات، حيث قال تعالى: ﴿لَا يَكِلِفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾ [البقرة: ٢٨٦].

وحيث أن القدرات والاستعدادات تلعب دوراً هاماً في عملية التعلم فإن الضرورة تقتضي مراعاة المنهج لها والعمل على تنميتها، ويمكن أن نوجز دور المنهج نحو القدرات والاستعدادات فيما يلي:

- ١ - التركيز على بعض القدرات العقلية التي تفيد التلميذ في حياته الدراسية والعامية مثل: القدرة على التفكير، والقدرة على التحليل، والقدرة على الربط بين الأسباب والنتائج، والقدرة على حل المشكلات... وغير ذلك.
- ٢ - مناسبة المنهج لقدرات التلاميذ واستعداداتهم.
- ٣ - تنظيم الدراسة في صورة مجالات أو مجموعات من المقررات يختار التلميذ منها وفقاً لقدراته واستعداداته وعلى أن يكون الاختيار من بين المجموعات وداخل كل مجموعة.
- ٤ - ربط ميول التلاميذ بقدراتهم واستعداداتهم، لأن الميل الذي لا يستند على قدرة أو استعداد، يصعب تنميته مهما بذل من جهد ووقت، وعلى سبيل المثال إذا ألجأ ميل أحد التلاميذ للرسم دون أن يكون لديه الاستعداد له فمن الصعب عليه تحقيق نجاح في هذا المجال.
- ٥ - التنوع في الأنشطة التعليمية، حتى يمد كل تلميذ النشاط المناسب لقدراته واستعداداته التي تحدد ما يستطيع القيام به.
- ٦ - تخطيط التعلم في ضوء مالم لدى التلاميذ من قدرات، وهذا يؤدي إلى حدوث التعلم بدرجة أسرع وأقوى وأفضل، بشرط توافر الدافعية لدى التلميذ.

ثالثاً: المنهج وحاجات التلاميذ:

تتكون شخصية الفرد نتيجة تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية مع العوامل البيئية الطبيعية والثقافية، ولذلك فإن حاجات الفرد أو رغبته في تحقيق غرض معين تنتج من تفاعل العوامل الوراثية والعوامل البيئية.

وتعرف الحاجة بأنها «حالة من النقص والعوز والافتقار واختلال التوازن تقرر بنوع من التوتر والضغط لا يلبث أن يزول متى قضيت الحالة وزال النقص سواء كان هذا النقص مادياً أو معنوياً داخلياً أو خارجياً».

إن الفرد يولد مزود بحاجات فطرية أولية كالحاجة إلى الطعام والحاجة إلى النوم والحاجة إلى الجنس والحاجة إلى الإخراج، ويعتمد أثناء إشباع هذه الحاجات على البيئة الاجتماعية التي يعيشها أو الثقافة التي يتفاعل معها.

ورلى جانب الحاجات الأولى توجد حاجات ثانوية وهي الحاجات النفسية والعقلية مثل الحاجة إلى الحب المتبادل والحاجة إلى تقدير الآخرين والحاجة إلى الطمأنينة، والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى الفهم والمعرفة، والحاجة إلى النجاح.

والحاجات بنوعها ضرورية لقوة النفس وأمنها واستقرارها: ﴿فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف﴾ [قريش: ٣، ٤]، فالحرمان منها لون من ألوان العقاب والفرع للنفس الإنسانية، ﴿ضرب الله مثلا قرية كانت آمنة مطمئنة يأتيها رزقها رغداً من كل مكان فكفرت بأنعم الله فأذاقها الله لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون﴾ [النحل: ١١٢]

إن الحاجة لها جانبان أحدهما متصل بالشخص نفسه، والثاني متصل بالبيئة الاجتماعية التي يعيشها هذا الشخص، وهذه الحاجات أهمية كبرى في توجيه سلوك الإنسان، وإن عدم اشباعها ربما يؤدي إلى انحراف سلوكي أو اضطراب نفسي أو مشكلات يواجهها الشخص.

إن اشباع هذه الحاجات وحل تلك المشكلات يجعل التلاميذ يقبلون على الدراسة كما يشتر فهم الميل إلى التعلم، فالتلميذ لن يقبل على تعليم نفسه بنفسه إلا إذا أحس أن هناك إشباعاً لحاجاته أو أنه سيتعلم طرقاً يمكن استخدامها لحل مشكلاته.

وتوجد علاقة قوية بين الحاجات والميول، فالحاجات هي الأساس الذي يدفع الفرد إلى النشاط والتفاعل مع البيئة، واكتساب الخبرة والميول وبذلك فإن الميول تنشأ وتتكون لاشباع الحاجة.

وتختلف الحاجات من فرد إلى آخر، بسبب اختلاف الزمان والمكان والثقافة والجنس والعمر بل وباختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، وهذا يعني وجود فروق فردية في الحاجات - بين الأفراد - تعود إلى عوامل شخصية وبيئية وثقافية.

ومن هنا فإن تفاعل الأفراد المختلفين في الحاجات مع البيئة الواحدة، تختلف عناصره كما تختلف نتائجه.

إن معرفة تلك الحاجات الخاصة بالمتعلم تساعد المخطط والمربي التربويين في إعداد المناهج المدرسية وتنفيذها بشكل يضمن تحقيق الأهداف المنشودة منها.

ولقد أصبحت المناهج الحديثة تولي اهتماماً كبيراً - في تخطيطها وتنفيذها - للحاجات ويتلخص دور المنهج نحو الحاجات فيما يلي:

- ١ - إحتواء المنهج على مناشط ومجالات متنوعة تتناسب وحاجات التلاميذ.
- ٢ - تنوع الخبرات التي يشتمل عليها المنهج في درجة الصعوبة، حتى تلائم المستويات المختلفة للتلاميذ من ناحية، وتتحدى الخبرات الصعبة مقدرة التلاميذ فيحاولون فهمها واستيعابها والتغلب على صعوبتها، مما يحقق لهم إشباع حاجاتهم بالشعور بالنجاح، وذلك من ناحية أخرى.
- ٣ - توفير الفرص أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة الجماعية، التي تشبع الحاجة إلى الانتماء والحب.
- ٤ - تنوع طرق التدريس والوسائل التعليمية التي تسهل عملية اكتساب المعرفة بسهولة ويسر، وبما يشبع الحاجة إلى المعرفة.
- ٥ - أن يركز المنهج على تنمية قدرات حل المشكلات ومهارات التفكير العلمي، والتي يمكن للتلاميذ استخدامها في حل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم.

رابعاً المنهج والاتجاهات التلاميذ

يعرف الاتجاه بأنه «الاستعداد أو التهيؤ العقلي الذي يتكون عند التلميذ نتيجة لخبراته السابقة، ويجعله يسلك سلوكاً معيناً - إما القبول أو الرفض - إزاء الأشخاص، أو الأشياء أو الأفكار.»

ويعني ذلك أن الاتجاهات تشترك مع الحاجات في توجيه سلوك التلاميذ في مواقف مختلفة ومتفاوتة، وهذا يجعل للاتجاهات أهمية كبيرة في حياة التلميذ والمجتمع، باعتبارها تعبير عن الفكرة أو العقيدة أو الموقف الذي يتخذه الإنسان من جميع مكونات البيئة والحياة، فإذا عبر الإنسان عن رأيه أو فكرته في أمر من الأمور مثل: الصدق أو المال كان يقول «الصدق مفيد» أو «المال فتنة» فإنه بذلك يعبر عن اتجاه، ويتلخص دور المنهج نحو الاتجاهات فيما يلي:

- ١ - التركيز على تكوين الاتجاهات النافعة للفرد والمجتمع مثل: الاتجاه نحو النظافة، والاتجاه نحو تحمل المسؤولية، والأمانة، والتصدي للاتجاهات الضارة مثل: الإهمال، التعصب، النفاق، الأنانية، وذلك من خلال المحتوى والأنشطة والوسائل التعليمية وأدوات التقويم التي يوفرها المنهج.
- ٢ - تنمية اتجاهات جديدة لدى التلاميذ، والتي تلزم التطور العملي والتكنولوجي مثل: ارتباط البحث العلمي بمجالات الحياة، وأهمية الدراسات المهمة والتطبيقية في تطوير المجتمع وتحديثه.

٣ - استخدام الحوافز أو المعززات الإيجابية في تكوين الاتجاهات المفيدة، مثل منح جوائز لطلاب أكثر الفصول المدرسية نظافة أو تعاوناً.

خامساً: المنهج وميول التلاميذ:

إن ميول التلاميذ تعد دليلاً عن أنواع الحاجات التي يسعون إلى إشباعها، والميول تتغير كلما تقدم الفرد من مستوى نضج إلى آخر، ويعبر الميل عن الحب أو الكراهية، فإذا عبر الإنسان عن حبه للطعام أو المال أو بغضه للون معين من الطعام أو الشراب فإن ذلك يعد تعبيراً عن الميل، وكثيراً ما تتوافق الميول مع الاتجاهات، كما يحدث عندما يقول الشخص أحب التفاح (تعبير عن ميل). وأن يقول «التفاح مفيد» (تعبير عن اتجاه).

وقد يحدث في كثير من الأحيان تعارض بين الميول والاتجاهات يؤدي إلى نوع من الصراع تختلف شدته وفق اختلاف الموضوع، وما يثيره من إنفعالات وأثر كما يحدث عندما يقول الإنسان «أحب الخمر» (ميل) ولكنه حرام (اتجاه).

ومن وظيفة التربية الصحيحة أن تقضي على الصراع بين الميول والاتجاهات بحيث يحب الإنسان النافع المقبول ويغض الضار والحيث، ويتطلب ذلك درجة كبيرة من النضج الاجتماعي والإيمان بالمبادئ والقيم الإسلامية، وقد قال صلى الله عليه وسلم: [لا يؤمن أحدكم حتى يكون هواه (ميوله) تبعاً لما جئت به (العقيدة والاتجاه)].

ودور المنهج نحو الميول نوجزه فيما يلي:

- ١ - التأكيد على رعاية الميول وتوجيهها في أهداف المنهج.
- ٢ - يحدد المعلم الميول المناسبة التي يعمل لمساعدة تلاميذه على اكتسابها في كل مجال وفي كل خبرة وأن يضع الخطة المناسبة لذلك ويتحقق من النتائج التي يحصل عليها.
- ٣ - أن تكون الميول مناسبة لمستوى التلاميذ وأن ترتبط بالنجاح والتشجيع
- ٤ - تهيئة الظروف المناسبة أمام التلاميذ لإكسابهم الميول النافعة مثل: الميل للعمل الجماعي، الميل للاطلاع والبحث والابتكار، الميل لخدمة البيئة؛ الميل للجهد في سبيل الله. ونحو ذلك.

٥ - تخطيط الخبرات التي تؤدي إلى تكوين ميول نافعة تتفق مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم.

٦ - ينبغي أن تؤدي عملية إشباع ميول التلاميذ إلى توليد ميول جديدة في اتجاهات مختلفة، بحيث يتحقق مفهوم الاستمرارية، فالليل نحو الرحلات مثلاً يمكن أن يؤدي إلى ميل نحو الرسم وهكذا.

سادساً: المنهج والتعلم

تؤثر فكرة واضح المنهج عن الكيفية التي يتعلم بها الإنسان على المنهج، ففكرة الملكات العقلية التي كانت سائدة في القرن التاسع عشر، تقول بأن العقل يتألف من ملكات متميزة معينة، وهذه يمكن تقويتها خلال تدريبات معينة، شأنها في ذلك شأن العضلات، وقد أدت هذه النظرية إلى مناهج تؤكد على التدريب والمران بواسطة المواد الأكاديمية الصعبة كاللغة اللاتينية والرياضيات، أما النظريات التي نادت بأن التعلم يحدث عن طريق العمل والنشاط فقد أدت إلى ظهور مناهج تعرض على التلاميذ مشكلات وتوفر لهم وسائل ومواد، وتطلب منهم أن يسعوا بأنفسهم إلى التوصل إلى حلول لهذه المشكلة واكتشاف مايساعدهم على هذا من معرفة ومهارات وأساليب للبحث والتقصي ويتلخص دور المنهج نحو التعلم فيما يلي:

- ١ - أن يبدأ التعلم من واقع الفرد، ولا يتجاهل خبراته السابقة.
- ٢ - توفير الخبرات المباشرة، والتي من خلالها يتعلم التلميذ عن طريق المحاولة والخطأ، والعمل، والملاحظة والتجربة واستخدام الحواس، فيقول - سبحانه: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بَطْنِ أُمّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [النحل: ٧٨].
- ٣ - توفير الخبرات غير المباشرة، ويسمىها الغزالي «التفكير» ويحدث إذ غلب نور العقل على أوصاف الحس، وهنا يستغني المتعلم بقليل من التفكير عن كثير من إدراكات الحواس.
- ٤ - الاستدلال على حدوث التعلم بطريق التغيرات الحادثة في السلوك نتيجة وجود المتعلم في موقف تعليمي معين، فالتعلم عملية لانلاحظها ملاحظة مباشرة، وإنما نستدل عليها بالآثار الناتجة في السلوك.
- ٥ - أن تقتصر وظيفة المعلم على تهيئة الظروف المناسبة لكي يعلم التلميذ نفسه بنفسه.
- ٦ - أن يارس التلميذ عملية التعلم بالسرعة التي تتناسب وإمكاناته، مما يعني ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد أثناء عمليتي التعليم والتعلم.

الفصل الرابع

الأساس الفكري للمنهج

يتضمن هذا الفصل :

- أولا : الإنسان في الإسلام.
- ثانيا : الحياة في الإسلام .
- ثالثا : المعرفة في الإسلام .

الفصل الرابع

الأساس الفكري للمنهج

مقدمة:

يتفق المتخصصون في المناهج على أن للمناهج المدرسية أساساً فكرياً ثلاثة يقوم بناؤها وهي:

أولاً - طبيعة الإنسان .

ثانياً - طبيعة الحياة .

ثالثاً - طبيعة المعرفة .

ويقصد بالأساس الفكري للمنهج : بأنه مجموعة المبادئ والأفكار المترابطة التي يؤمن بها المجتمع ، والمرتبطة بالإنسان ، والحياة ، والمعرفة ، والتي يتبناها المجتمع ويقوم عليها المنهج تخطيطاً وتنفيذاً .

أولاً : الطبيعة الإنسانية في الإسلام

يتأثر المنهج المدرسي إلى حد كبير بنظرة المخططين له والقائمين على تنفيذه إلى الطبيعة الإنسانية لأن الإنسان موضوع التربية ، ولذلك فمن المهم أن نعرف التصور الإسلامي عن هذه الطبيعة حتى يمكن توجيهها وتنشئتها من خلال منهج فعال يستطيع مع الوسائل المدرسية الأخرى تحقيق النمو الشامل للمتعلم .

إننا إذا أردنا التوصل إلى قرارات سليمة فيما يتصل ببناء المنهج أو تنفيذه ، وجب علينا أن ندخل في اعتبارنا كل ما نعرفه عن طبيعة الإنسان أو عن طبيعة المتعلم ، فمنذ أجيال عدة اختلفت وجهات النظر حول الطبيعة الإنسانية ، وقد أثر هذا الاختلاف تأثيراً كبيراً في تشكيل المنهج ، فالنظرة الثنائية التي تذهب إلى أن الإنسان يتكون من عقل وجسد ، اعتبرت المعرفة النظرية التي يصل إليها العقل عن طريق التأمل والإلهام بعيداً عن مجالات الخبرة العملية تقع في مرتبة أسمى من الأعمال التي تتصل بالهمن والحرف وتعتمد على الجسد ، وقد ترتب على الأخذ بهذه النظرة ضعف اهتمام المنهج بالنشاط والعمل والجوانب التطبيقية من الدراسة وتركيز اهتمامه على النواحي النظرية المجردة .

وقد سيطرة نظرية التدريب الشكلي على الفكر التربوي عدة قرون، وتفترض هذه النظرية أن العقل يتكون من ملكات مستقل كل منها عن الآخر، فهناك ملكة للذاكرة وأخرى للتفكير وثالثة للتخيل وغيرها من الملكات، ولذلك نظمت المناهج الدراسية بحيث تشمل على المواد الدراسية التي أفترض أنها لازمة لتدريب هذه الملكات، فمثلاً، وضع الشعر لكي يدرّب الذاكرة، كما وضعت المسائل الرياضية لتنمية ملكة التفكير... الخ. ومن هنا فإن طبيعة المتعلم تصبح مسألة على درجة كبرى من الأهمية بالنسبة للمناهج، وينطلق المنهج الإسلامي في التربية والتعليم من الفهم الواعي لطبيعة الإنسان والهدف من خلقه وأساليب تحقيق أهدافه ومصيره في الآخرة، وهي مقدمات لا بد منها حتى يستوي المنهج المدرسي وبحق أهدافه ويقصد بالطبيعة الإنسانية من المنظور الإسلامي فطرة الإنسان التي فطره الله عليها... ويصبح التساؤل هنا ماهي طبيعة الإنسان وفطرته في الإسلام؟

هناك أربعة أمور يمكن تناوّلها لتوضيح مفهوم طبيعة الإنسان من الوجهة الإسلامية: أول هذه الأمور يتعلق بمكانة الإنسان بين المخلوقات هل هو مخلوق مكانة متساوية مع المخلوقات الأخرى أم أنه مخلوق مكرم؟ ثاني هذه الأمور يتعلق بما هيّة الإنسان نفسه هل هو مادة أم روح أم كلاهما معاً؟ ثالث هذه الأمور يتعلق بجانب الخير والشر فيه، بمعنى هل الإنسان خير بطبيعته أم شرير بطبيعته أم كلاهما معاً، أم أن طبيعته محايدة لا هي خيرة ولا هي شريرة؟ ورابع هذه الأمور يتعلق بإرادة الإنسان، هل هي مطلقة أم محدودة وهل هو خير أم مسير أم كلاهما معاً؟ وسوف نتناول الإجابة عن هذه الأسئلة الأربعة المرتبطة بالطبيعة الإنسانية ودور المنهج للمدرسي نحوها.

١ - مكانة الإنسان في الإسلام:

الإنسان في الإسلام كائن مخلوق لله خلقاً متميزاً متفرداً، مفطور على الإيمان بربوبية الله ووحديته، وهو أكرم خلق الله على الله، وقد نوه الله بذلك، حين جعل الإنسان خليفته في الأرض ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَأِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً، قَالُوا أَتَجْعَلُ مِنْ يَفْسُدِ وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ، وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٣٠] - ثم ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الاسراء: ٦٧]. وقد استخلف الله الإنسان في الأرض وسخر له ما فيها وزوده بالمواهب والطاقات التي تمينه على الخلافة وتيسر له طببات الحياة كلها. ومعنى استخلاف الإنسان، أنه يجب أن يسير على درب من استخلفه، فيكون الله المثل الأعلى في حياته، فيفهم الكون المحيط به ويستغله لصالحه، ويحقق فيه ما استطاع رسالة الحق والخير والجمال، رسالة الله في هذا الكون.

واستخلاف الله للإنسان على هذا النحو تشریف له، ولكن هذا الاستخلاف ذاته يلقي على الإنسان أعباء ومسئوليات لا يستطيع القيام بتبعاتها بدون استخدام العقل في ذلك، فالإسلام يعول على هذا العقل في أمر العقيدة والتكليف، ولذا ذكر العقل دائماً في مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به والرجوع إليه.

والإنسان - في الإسلام - معان من الله على القيام بحق الخلافة، فالكون كله مسخر له ﴿وسخر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعاً﴾ [البقرة: ١٣].

ولقد أتت هذه الخلافة عن قابلية للتعلّم: ﴿وعلم آدم الأسماء كلها﴾ [البقرة: ٣١]، وقال تعالى: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم﴾ [الفلق: ٥-١] وإبداع الله - سبحانه - هذه القابلية للإنسان يعني أن هذا المخلوق مكلف، لأن التكليف يقتضي عقلاً والتعلّم يقتضي عقلاً.

ولقد أعطى الله الإنسان سراً من أسرارهِ، وهو القدرة على الرمز بالأسماء للمسميات، وحين أظهر الإنسان هذه القدرة أمر الله تعالى الملائكة بالسجود لآدم. ﴿وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من صلصال من حمأ مسنون، فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين﴾ [الحجر: ٢٨، ٢٩].

والإنسان - في الإسلام - كائن من كائنات الملأ الأعلى، لأن إنسانيته لم تتكون ولم تتشكل إلا بعد أن نفخ الله فيه من روحه، فقد نشأ في الملأ الأعلى، ثم هبط على الأرض اختياراً: ﴿قال اهبط منها جميعاً بعضكم لبعض عدو فيما أتيتكم مني هدى فمن اتبع هداي فلا يضل ولا يشقى...﴾ [طه: ١٢٣]، تلك هي مكانة الإنسان في الإسلام لا تضاهيها مكانة أي مخلوق من مخلوقات الله في هذا الكون.

واجبات المنهج نحو مكانة الإنسان في الإسلام:

- أ - إكساب المتعلم المهارات والقدرات التي تمكنه من التكيف مع الحياة والقيام بواجبات الخلافة في الأرض.
- ب - الاهتمام بتنمية العقل الإنساني مع عدم إغفال بقية جوانب الشخصية الإنسانية.
- ج - توفير الأنشطة والخبرات المتنوعة التي تكسب مهارات التفكير العلمي والقدرات اللازمة لفهم الكون المحيط بالإنسان واستثماره لصالحه، ووفق شريعة الله.
- د - النظر إلى الإنسان على أنه مخلوق خاص، ذو كيان متميز، مستخلف في الأرض، ومجهز للنهوض بوظيفة الخلافة على عهد الله وشرطه.
- هـ - اعتبار المنهج وسيلة للسمو بقيمة الإنسان على كل شيء في الوجود.

و — التأكيد على أن الإنسان كائن كريم على الله، ذو مركز عظيم في تصميم الوجود، وهو أكرم من كل ماهو مادي؛ لأن كل ماهو مادي مخلوق له.

٢ - ماهية الإنسان في الإسلام:

يتفق كثير من علماء المسلمين على أن ماهية الإنسان تتميز بجانبين رئيسيين: الجانب المادي فيها وهو الجسم أو البدن والجانب غير المادي ويشمل الروح، ويعني ذلك أن الإنسان مكون من جسم ومن روح والجسم يتكون من جميع الأجهزة والأعضاء بما في ذلك السمع، والبصر، والعقل، ونحو ذلك، والعقل هو المسيطر والمنظم لأجهزة الجسم الآخر، ومع ذلك فادّأؤه لوظيفته يتأثر بمدى صحة الأجهزة الأخرى وكفاءتها في العمل، ولا يعني هذا التمييز وجود انفصال بين الجانبين بل هما وحدة متكاملة، ﴿إذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من طين، فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين﴾. [الحجر: ٢٩، ٣٠].

والإسلام لم يفصل الروح من أجل الجسد، ولم يفصل الجسد من أجل الروح، بل زاوج بينهما في وحدة متكاملة متناسقة متفاعلة، وأعطى الروح حقه والجسد حقه، من غير إفراط ولا تفريط، ومن ثم احتل الجسم في الإسلام مكانة خاصة، كما احتل الروح والعقل مكانة خاصة أيضاً.

ولقد سما الإسلام بالإنسان، فاعترف به كله، روحه، وجسده، وعقله، وقلبه، وإرادته، ووجدانه، وغرائزه الهابطة وأشواقه الصاعدة.

والقرآن يحرم على المؤمن أن يبخل للجسد حقاً ليو في حقوق الروح، ولا يجوز أن يبخل للروح حقاً ليو في حقوق الجسد، ولا يحمده منه الإسراف في مرضاة هذا، ولا مرضاة ذلك. ﴿يا بني آدم خذوا زيتكم عند كل مسجد، وكلوا واشربوا ولا تسرفوا، إنه لا يحب المسرفين. قل من حرم زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق﴾ [الأعراف: ٣١] - ثم في قوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا لم تحرموا طيبات ما أحل الله لكم﴾. [المائدة: ٨٧].

وإضافة إلى الروح والجسد، نجد ألفاظاً أخرى مثل القلب، والعقل، والنفس، وهي من حقائق التكوين المعنوي للإنسان.

والعقل الإنساني قوة مدركة، خلقها الله في الإنسان ليكون مسئولاً عن أعماله، ولذلك نجد آيات القرآن تفيد أن سبب الانحراف، والضلال هو عدم العمل بمقتضى

العقل . «وقالوا لو كنا نسمع أو نعقل ما كنا في أصحاب السعير» [الملك : ١٠] . «وما يعقلها إلا المعلوم» [العنكبوت : ٤٣] . وهذه القوة الإدراكية أو القوة الفكرية ، هي التي تعطى للإنسان قوة التأمل والمراجعة والترجيح والحكم بين الأشياء والطرق والوسائل المتنوعة التي سيواجهها الإنسان عند محاولة إشباع حاجاته ، وهذه القوة أيضا هي الأساس الأول للتكليف في القرآن ، ولذا فإن فاقد العقل فاقد للتكليف ، كما أن التفكير وهو وظيفة العقل فريضة إسلامية ، وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله : (إن أول ما خلق الله العقل) ويقال أن المقصود هو العقل في قوله سبحانه وتعالى : «وعزتي وجلالي ما خلقت خلقا أعز على ولا أفضل منك بك أخذ وبك أعطي» .

ويعرف علماء المسلمين النفس بأنها الكمال الأول لجسم إلى ذي حياة بالقوة وهي جوهر روحي قائم بذاته إلا إذا اتصلت بالبدن فإنه يدخل في تعريفها لا على أنها صورة منطبعة فيه بل على أنها شرف وكمال له في الوجود ، فالجسم أو البدن والنفس يشكلان طبيعة واحدة للإنسان ، وتشتمل النفس على الإنسان كله ، بما فيه جسمه وروحه ، فالنفس في الإسلام هي الإنسان كله لأنها تتكون نتيجة التقاء الروح بالجسد وبما أن الروح في الإسلام لا تعمل مستقلة عن الجسم - رغم أن لها وجوداً مستقلاً عنه ، فهو ليس سجناء لها - فكذلك النفس لا تعمل مستقلة خارج مركب الروح والجسد ، وفي النفس قوى رذئية من الهوى والشهوة والحسد تطلب الفساد وتعادي العقل والفكر ولذلك يجب على العقل أن يعادي الهوى وألا يستسلم له ، فالهوى من أعداء الله ، فيقول صلى الله عليه وسلم : «وما في الأرض معبود أبغض إلى الله من الهوى» . وللنفس مظاهر إدراكية تتمثل في العقل ، ومظاهر عاطفية وجدانية تتمثل في الانفعالات والمشاعر والأحاسيس ، وهكذا ينظر الإسلام إلى ماهية الإنسان على أنها مركبة تركيباً عضوياً يتلاحم فيها الجانب الجسمي مع الروحي والعقلي والنفسي .

إن النظرة الإسلامية تعتبر الإنسان بكل مكوناته - عقله وجسمه وروحه - وحدة عضوية متكاملة وتتألف فيها بينا بين القوى الإدراكية والانفعالية والجسمية ، وبهذا يقف الإسلام موقفاً فريداً من الإنسان يختلف عن موقف الثقافات والعقائد الأخرى ، فالمسيحية على سبيل المثال تنظر إلى الإنسان على أنه قوى متناقضة متصارعة ، جسم يناقض الروح لأنه يسجنها في داخله ويعقوها عن الرجوع لبارئها ، كما أن فلاسفة الأغريق والفلاسفة المثاليين نظروا إلى الإنسان على أنه عقل محمول على جسم ، ومجدوا

العقل وقللوا من شأن الجسم ، وقد أثبت العلم الحديث أن الدماغ هو مركز الإدراك والسلوك عند الإنسان وأن كل القوى الإدراكية والسلوكية تتركز في مخ الإنسان وتوزع كل منها على مناطق معينة فيه .

واجبات المنهج نحو ماهية الإنسان في الإسلام :

- أ - أن تتضمن أهداف المنهج الجوانب الإدراكية والوجدانية والمهارية .
- ب - أن يوفر المنهج الأنشطة والخبرات التي تتناسب مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم وتشمل مظاهر الحياة المختلفة التي تهم المتعلم شخصياً للكشف عن ذاته وإنهاء شخصيته .
- ج - أن يبيء المنهج الفرص والأنشطة التعليمية التي تنمي الجوانب الجسمية والعقلية والوجدانية بطريقة متوازنة .
- د - التأكيد على أن إشباع الحاجات النفسية ، والجسمية ، والوجدانية ليس غاية في ذاته ، بل لإمداد الإنسان بالمتعة والقوة اللتين تحققان له التوازن وتعينانه على القيام بواجبات إعمار الأرض وترقية الحياة ؛ وفوق كل ذلك توحيد الله سبحانه **﴿وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون...﴾** [الذريات : ٥٦]

٣ - جانب الخير والشر في الإنسان :

تختلف وجهات النظر حول الخير والشر في الطبيعة الإنسانية فهناك من يقول بأن الإنسان شرير بطبعه ، ويرجعون ذلك إلى خطيئة آدم عليه السلام ، فيرون أنه لولا تأصل الشر في طبعه لما عصى ربه وخالفه ، وقد قال بذلك اليسوعيون وغيرهم من أمثال الفيلسوف (هوبز سبنس) الذي يرى أن الإنسان متوحش مطبوع على الشر وسوء الخلق ويمكن تغييره بالتربية ، وهناك رأي آخر يقول بأن الإنسان خير بطبعه ، وقد أخذ الفيلسوف جان جاك روسو بهذا الرأي ، ويرى سقراط وجالينوس أن في الإنسان رغبة للخير ، وأن الشر عارض عليه .

وهناك رأي ثالث يقول بأن الطبيعة الإنسانية محايدة ، ويقول بهذا الرأي الفيلسوف الألماني كانط ، وبرتراند راسل ، ودور كايم ، ومن المسلمين الغزالي وابن سينا ، وقد عبر عن ذلك وليم مكندوجل في كتابه «الاخلاق والسلوك في الحياة» : إن كل نزعة من النزعات الفطرية ينبوع من الطاقة ، أما أن هذه الطاقة تستجبه إلى الخير أم الشر فأمر يتعلق بتوجيهها إلى غايات نبيلة أو ضيعة ، كما يتعلق بالتحكم الرشيد في هذا التوجيه ، إن كل النزعات الفطرية قادرة على فعل الخير والشر ، وهذا يعني أن التربية والتوجيه ضروريان لنزعات الإنسان الفطرية إذا أردنا أن نوجهها وجهة خيرة نبيلة .

أما الإسلام فيقف موقفاً وسطاً من الطبيعة الإنسانية، فهو ينظر إليها على أنها محايدة، فالإنسان في الإسلام ليس خيراً مطلقاً، كما أنه - أيضاً - ليس شراً مطلقاً، وإنما هو يولد مزود باستعدادات للخير والشر معاً، والهدى والضلال، وقد عبر الرسول الكريم عن هذه الحقيقة بقوله: «كل مولد يولد على الفطرة وأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه» [رواه البخاري ومسلم]. وهذا يعني أن الإنسان يكتسب جانب الخير أو الشر بالطبع وليس بالطبع، وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها، ويقول الغزالي: «إن الصبي خلق قابلاً للخير والشر معاً وإنا أبواه يميلان به إلى أحد الجانبين» وابن خلدون أيضاً يقول أن النفس مهيأة للخير والشر معاً، ولكن استعدادها للخير أكثر من الشر، فالإنسان أقرب إلى الخير من حيث أنه إنسان.

ولقد جعل الإسلام تبعة أعمال الإنسان ومسئوليته عليه وحدة، وقد أكد القرآن الكريم بذلك في كثير من الآيات ﴿أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ، وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ وَهَدَيْنَا النُّجُومَيْنِ﴾ [البلد: ١٠٨] - ثم ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا، فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا، قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا، وَخَذَ حَافٍ مِنْ دَسَاهَا﴾ [الشمس: ١٠٧].

إن كل ذلك يؤكد على أن الإنسان لديه من الامكانيات والاستعدادات ما يفعل به الخير والشر، وهو في ذلك محكوم بالتنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم.

واجبات المنهج نحو جانب الخير والشر في الإنسان:

- أ - التأكيد على أنه لا توجد خطيئة مورثة، وإنما هناك تبعة فردية، ومعصية، وتوبة بابها مفتوح على الدوام.
- ب - الاهتمام بالقيم الخلقية من خلال العناصر المكونة للمنهج، كالمحتوى، والطرق التدريسية والأنشطة وغير ذلك.
- ج - التأكيد على أن فطرة الإنسان كريمة صالحة يستطيع أن يستخدمها للخير إن شاء وللشر إن شاء، وأنه يكسب الخير أو الشر بفعله وعمله.
- د - أن يتضمن محتوى المنهج مفردات العقيدة الإسلامية، مع التركيز على فهم التلاميذ لها، واتباع توجيهاتها في سلوكهم.
- هـ - أن تتضمن الأنشطة التعليمية مواقف تعزز الأخلاق الإسلامية في نفوس التلاميذ.

٤ - حرية الإرادة للإنسان :

لقد اختلفت النظرة إلى حرية الإرادة عند الإنسان ، فهناك ثلاثة اتجاهات رئيسة :

أ - الاتجاه الجبري أو الحتمي : وهو الاتجاه الذي يرى أن الإنسان مجبر في أعماله لا حرية له ولا إرادة فيها يفعل ، والذين قالوا بأنه مسلوب الإرادة أمام إرادة الله يعرفون بالجبريين المتأفزيقيين ومنهم الجبرية من المتكلمين المسلمين ، والذين قالوا بأنه مسلوب الإرادة أمام قوانين الطبيعة سموا ، بالجبريين الطبيعيين ومنهم هربرت سبنسر وشوينور .

ب - الاتجاه الحر الذي يرى أن الإنسان يمارس حرية الإرادة وأنه قادر على التصرف بمحض اختياره وبيادته ، ومن أنصار هذا المذهب أفلاطون وأرسطو وكايط . ومنهم أيضاً القدرية من المتكلمين المسلمين ومن بينهم المعتزلة ، وهم إحدى فرق المتكلمين المسلمين التي تحكم إلى العقل تمييزاً لها عن المدرسة السلفية التي تعتمد على النقل عن السلف .

ج - الاتجاه التوفيقى الذي يقف في وسط الطريق فلا يسلب الإنسان من إرادته وفي نفس الوقت هو مجبر وقادر معاً ، فهو مقيد بقوانين الطبيعة ويمارس حرية الإرادة في إطار هذه القوانين ، ومن أنصار هذا الاتجاه الغزالي وابن مسكويه وابن رشد .

فالإنسان يكون مجبراً في مواقف لا يملك إزاءها حرية في التصرف منها : الموت الذي هو ملاقيه باعتباره قضاء مقدراً عليه ، ومنها ما يتمثل في حاجاته الأساسية التي تكفل له الحياة من طعام وشراب وراحة ونوم وغيرها ، فليس أما الإنسان مجال للاختيار في هذه النواحي ، وعليه أن يشبعها ولا تعرضت حياته للخطر ، والإنسان يكون مخيراً في المواقف الأخرى التي يكون أمامه فيها بدائل للاختيار ويبدو ذلك بوضوح في المواقف الحياتية والأخلاقية والمعاملات وتحمل المسؤولية ، ففي المواقف الكثيرة التي تتضمنها هذه المجالات يطرح الموقف أكثر من بديل ، ومهمة التربية هنا هو تمكين الإنسان من اختيار البديل الأفضل في السلوك .

والتصور الإسلامي لحرية الإدارة عند الإنسان يتفق مع الاتجاه التوفيقى فالإنسان مخير ومسير معاً ، فهو مخير لأن الله سبحانه وتعالى منحه عقلاً وإرادة يوازن بهما بين الأشياء ويختار لنفسه ما يفيد بمحض إرادته ، وقد بين الله سبحانه وتعالى للإنسان طريق الخير وطريق الشر والإنسان يختار لنفسه الطريق الذي يسلكه ﴿إنا هديناه السبيل إما شاكراً وإما كفوراً﴾ [الإنسان : ٢-٣] - ثم ﴿من شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر﴾ [الكهف :

٢٧] وإذا كانت الخاصة التي تجعل الإنسان إنساناً هي العقل والتفكير، فتلك هي المنطقة التي يوجد فيها الاختيار، والإنسان في القرآن حر في إرادته، وتفكيره، وعمله، ولذلك أمر ونهى، ووعد وأوعد، وحذر وبشر، لأن في تكوينه قبول الفعل والترك، واستقبال الأوامر والزواجر، ثم هو مؤاخذ إذا أساء وظلم، ومكافأ إذا أحسن وعدل.

والإنسان مسير لأن الله سبحانه وتعالى خلق الكون ومافيه من نواميس وقوانين تتحكم في الإنسان وتوجهه، والإنسان يحاول أن يفهم هذه القوانين لتسخير قوى الطبيعة والسيطرة عليها، وما يؤكد على أن الإنسان مسير في مواقف معينة، قوله سبحانه وتعالى: ﴿وما تشاءون إلا أن يشاء الله﴾ [الإنسان: ٣٠] - ثم ﴿وإذا أراد الله بقوم سوءاً فلا مرد له﴾ [الرعد: ١١]

١ - تزويد التلميذ بما يُمكنه من معرفة الكون وأن القوانين التي تحكمه بترتيب وانسجام هي من صنع الخالق عز وجل.

ب - تكوين عادات احترام النظام واتباع أوامر الدين واجتناب نواهيه.

ج - توفير الفرص أمام التلميذ لإكسابه القدرة على تحمل المسؤولية، لأن الحرية تستتبع المسؤولية.

د - تمكين التلميذ من معرفة قوانين الكون والطبيعة وتطبيقاتها لكي يكون قادراً على تسخيرها لتحقيق رفاهيته وسعادته.

هـ - العناية بتكوين الاتجاهات الصحيحة للفرد نحو نفسه ونحو مجتمعه، ونحو إبدأ الرأي والنقد وفق معايير سليمة.

و - تعريف التلميذ بالنظام الاجتماعي وقيمه السائدة وتوعيدته على احترامها.

ز - تعريف المنهج للإنسان بالحلال والحرام، وبأن حريته إنما تكون في عبادة الله وحده.

ح - أن يتضمن المنهج طرائق للتدريس تستخدم الحوار والمناقشة بدلاً من التلقين والتحفيز، فالأولى تعتمد على توفير الحرية للمتعلم، أما الثانية فتسلب حرية المتعلم.

ى - التأكيد على أن الله قد كرم الإنسان بجعله نبياً في شطر من حياته، وجعله مسيراً في شطر آخر، وأن الإنسان لا يحسن القيام بالخلافة إلا عندما يتناسق شطره الاختياري مع شطره الاجباري، فيخضعان معاً لمنهج الله الذي يحكم الكون والحياة.

٥ - فرد في المجتمع :

تقرر آيات القرآن الكريم فردية الإنسان وجماعيته، بمعنى أن فردية الإنسان تصب في مجتمع، والفرد في القرآن مسئول أمام الله ﴿ولا تزر وازرة وزر أخرى﴾ [الإسراء: ١٥]، وعلى هذا فالقرآن يستبعد كل مسئولية موروثة أو جماعية، فالإنسان مسئول عن نفسه وعن عمله، ومسئول عن ذاته وعن نشاطه، ومسئول عن حواسه وعقله، وعن قلبه بتقنيته وصيانه وسلامته والترويح عنه، باعطائه حقه من متاع الدنيا، وزينتها، وعن جسمه وعن عمله، إلا أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش وحده، بل لابد أن يكون عضواً في جماعة، ومن ثم تكون له حقوق وعليه واجبات اجتماعية.

وكذلك فإن المجتمع مسئول عن الإنسان الفرد، بأن يصل به إلى درجة يستطيع بها أن يميز بين الخبيث والطيب، ثم أن الفرد مسئول عن مجتمعه، بقدر ما هو مسئول عن نفسه، وهذه المسئولية متكاملة، وقد حث الإسلام الجماعة على التعاون في الخير ﴿وتعاونوا على البر والتقوى﴾ [المائدة: ٢٠] - ثم ﴿والمؤمنين والمؤمنات بعضهم أولياء بعض﴾ [التوبة: ٧١]، وقد حسم الرسول عليه الصلاة والسلام العلاقة بين الفرد والجماعة في حديثه الشريف «مثل المؤمنين في توادهم وتراحهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى عضو منه تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى» [أخرجه الشيخان].

ومن واجبات المنهج نحو فردية الإنسان وجماعيته مايلي :

- أ - تهيئة الفرص والخبرات والأنشطة التي تكسب القدرة على العمل الجماعي .
- ب - تنمية شعور الناشئة وإدراكهم للمسئولية الاجتماعية .
- ج - تضمين المحتوى والخبرات لحقوق وواجبات الفرد نحو الجماعة .
- د - تقديم الخبرات والرؤى والتصورات التي تعين المتعلم على التفكير الابتكاري وعلى استشراف آفاق المستقبل وتحديد معالمة، وتعيينه أيضاً على المشاركة الإيجابية في القضايا والتحوليات والمنجزات الكبرى التي تسهم في تغيير مجرى الحياة .
- هـ - التأكيد على أن أفراد الجنس الإنساني متساوون في عبوديتهم لله والمؤمنون بالله منهم هم الذين يرضاهم الله بين عباده، وأقربهم إليه وأعلامهم مكاناً أنقاهم .
- و - التأكيد على الأخوة الإنسانية في حس المسلم وشعوره فيما يتعلق بالمشاعر والمعاملة الشخصية، والعدل والقسط والبر بيني آدم جميعاً، بل بالأحياء جميعاً .

ثانياً : الحياة في الإسلام :

في هذا الجزء نتناول الأساس الثاني من الأسس الفكرية للمنهج ، وهو طبيعة الحياة .
وسنحاول الاجابة عن الأسئلة التالية : ما مفهوم الحياة ؟ وما العلاقة بين الحياة الدنيا
والحياة الآخرة ؟ وما هو دور المنهج في كل ذلك ؟

مفهوم الحياة :

الحياة دنيا وآخرة ، والحياة الدنيا هي دار التكليف والعمل وعمارة الأرض ، والآخرة
هي دار القرار ، فيها يكون الثواب والعقاب على مقدار حسن الأداء في الدنيا .

والحياة الدنيا هي «مجموع أنشطة الكائنات التي خلقها الله خلال أعمارها الزمنية» .
وتتوقف عمارة الأرض ، وترقية الحياة على ظهورها ، على استثمار ما أودعه الله في الكائنات
الحية من طاقات ومدى استثمارها بطريقة صحيحة ، وتوجيه ألوان النشاط البشري
لاستخدام هذه الطاقات بالرفق واللين وفق منهج الله .

والحياة الدنيا هي خليفة أنشأها الله - سبحانه - بقدر ، وتمضي كذلك وفق قدر محدد
من قبل الله ، وهو مودعة خصائصها الذاتية التي تفرقها من الموت ، وقد أعطاها هذه
الخصائص الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى ، والذي يخرج الحي من الميت ، ويخرج
الميت من الحي ، والذي يتوفي الأنفس حين موتها ، والذي خلق الموت والحياة ، والذي
يبدأ الخلق ثم يعيده .

والحياة حادثة وصادرة عن إرادة الله - سبحانه - وحده ويقدرته ، وكذلك ناشئة من
أصل واحد وهو الماء «وجعلنا من الماء كل شيء حي» [الأنبياء : ٣٠] - ثم «والله خلق
كل دابة من ماء» [النور : ٤٥] .

والأحياء كلها في عبادة الله «والله يسجد ما في السموات وما في الأرض من دابة
والملائكة وهم لا يستكبرون» [النحل : ٤٩] وتوجد عوالم أخرى من الأحياء - غير
دواب الأرض التي تشمل الإنسان - وهي عوالم أخبرنا الله - سبحانه - بوجودها وهي
الملائكة والجن ومن الجن الشياطين .

ومن هنا فإن كل شأن من شئون الحياة ينبغي أن يسير وفق منهج الله ، فسياسة
الاقتصاد والمال ، ونظام السياسة والحكم ، ونظام الزواج ، ونظام الأسرة ، ونظام
التعليم ، وجميع ألوان النظم الاجتماعية يجب أن تسير وفق منهج الله حتى تكون الحياة
إنسانية حقاً .

ولقد أودع الله الإنسان طاقات كثيرة، منها ماهو ظاهر ومنها ماهو خفي، ليستخدمها في عمارة الأرض وترقية الحياة، كما أنه - سبحانه - قد أودع الكون من الخيرات والثروات ما يكفي حاجة البشر، إذا ما استخدموا طاقاتهم بكفاءة وفاعلية في استخراج طاقات الكون وثرواته والاستفادة منها وفق منهج الله.

تلك حقيقة الحياة التي يتعامل معها «الإنسان» خليفة الله فيها، ومن هنا فإن إن دور المناهج نحو الحياة وفق التصور الإسلامي يتلخص فيما يلي:

- ١ - التأكيد من خلال المحتوى والأنشطة على حقيقة الحياة كما يصورها الإسلام.
- ٢ - إكساب التلاميذ للمهارات العقلية واليدوية التي تمكنهم من المشاركة في إعمار الحياة وترقيتها وفق منهج الله، وأن تكون وسيلتهم في ذلك مرتبطة بمعايير العلم، والعدل، والاحسان والتعاون في العمل.

٣ - تمكين التلاميذ من إدراك أن الله خلقهم لإعمار الدنيا وترقية الحياة، وأنه لا معنى - في الإسلام - للعمل للأخرة ونسيان الدنيا، فالحياة الدنيا ليست بديلاً ولا نقيضاً للحياة الآخرة، فمن حسنت دنياه حسنت آخريته، قال تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ، وَلَا تَنْسِ نَصِيكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ [القصاص: ٧٧].

٤ - إكساب التلاميذ للمهارات التي تمكنهم من الاستمتاع بخيرات الحياة على أن يحققوا بهذا الاستمتاع عبوديتهم لله، ويستهدفون من وراء كل متعة إرضاء الله.

٥ - تكوين العادات، التي تجعل الإنسان لا يغتر بالحياة الدنيا، ويغفل عن الهدف الذي أوجدت من أجله، بل يحاسب نفسه بصفة مستمرة.

٦ - تكوين اتجاهات وقيم صحيحة نحو الحياة الدنيا، والعمل فيها وترقيتها وفق مبادئ الشريعة الإسلامية.

٧ - التأكيد على أن الحياة ناشئة بإرادة الله من أصل واحد هو الماء ﴿وجعلنا من الماء كل شيء حي﴾ [الأنبياء: ٣]

ثالثاً: المعرفة في الإسلام

تعتبر المعرفة أبرز مكونات النمو الإنساني، حيث لا نمودون معرفة، فضلاً عن أنها تشكل ركناً بارزاً في مجال الأهداف التعليمية، كما تعتبر أساساً هاماً من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج المدرسي.

ولذلك فإن واضعوا المنهج المدرسي ومنفذوه يجب أن يسألوا أنفسهم الأسئلة التالية
ما هو التصور الإسلامي للمعرفة التي ينبغي أن يشتمل عليها المنهج؟

ما هي وسائل الحصول على المعرفة؟ ما هي مصادر المعرفة في الإسلام؟ ما أنواع المعرفة
الإسلامية ما هي واجبات المنهج الإسلامي نحو المعرفة؟

إن إجابة هذه الأسئلة تمثل الأساس المعرفي الذي يجب أن يقوم عليه المنهج بعناصره
المختلفة، فالأساس المعرفي للمنهج هو الأساس المتصل بفلسفة المعرفة التي يتبناها المجتمع
ويقدمها لأبنائه المتعلمين كما يعبر عنها بمحتوى المواد الدراسية، التي نرغب في تزويد
التلاميذ بها.

١ - مصادر المعرفة في التصورات الفلسفية المختلفة :

تختلف مصادر المعرفة تبعاً لاختلاف الرؤى الفلسفية المختلفة للألوهية والكون
فالرؤية التي تؤمن بالله الواحد الخالق لكل شيء تجعل الوحي هو المصدر الأول
للمعرفة، وتجعل الكون مصدراً ثانياً للمعرفة، والإسلام خير شاهد على هذا التصور.

وهناك من الرؤى من يؤمن بوجود الله، لكنه يعزله في ملكوت السماء، ولا يجعل له
- سبحانه - دخلاً في تصريف ملكوت الأرض، وهنا يصير الوحي مجرد مصدر من
مصادر المعرفة التي تتم بإرادة الإنسان وحده، دون دخل لإرادة الله، وتجعل المصدر
الرئيسي للمعرفة هو الكون، والعلمانية مثال صادق لهذه الرؤى.

وهناك من الرؤى من لا يؤمن بوجود الله أصلاً، ويرى أن الحياة مادة، ويرى أن
الكون هو فقط هذا الكون المشهود مفرداته المادية المحسوسة، وينكر الكون المغيّب
ابتداءً بالروح وانتهاءً بمفردات المألأ الأعلى! وهذه الرؤى لا تؤمن إلا بمصدر واحد
للمعرفة هو المادة في صورها المختلفة والماركسية أبرز مثال على ذلك، وقد أندثرت - في
الأونة الأخيرة - في ذاكرة التاريخ.

٢ - التصور الإسلامي لخصائص المعرفة :

إن المعرفة في الإسلام، وسيلة وليست غاية، فغاية المعرفة إقدار الإنسان على
الأسهام بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله، وقد
اعتبر الإسلام المعرفة شرطاً للإيمان فالاعتقاد بفهم أفضل من الاعتقاد بدون فهم.

وإذا كان أصحاب الاتجاه المثالي يرون أن المعرفة مطلقة، وأصحاب الاتجاه الواقعي
المادي يرون أنها محدودة بحدود الواقع، فإن الإسلام يرى أن المعرفة محدودة في مواقف

ومطلقة في مواقف أخرى، فهي محدودة في إطار حواس الإنسان مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلاً ما تشكرون﴾ [السجدة: ٩]، وهي مطلقة في إطار تأمل الإنسان في النفس والكون وفي ذلك تعميق للدرجة الإيثار بالله، قال تعالى: ﴿وفي أنفسكم أفلا تبصرون﴾ [الذاريات: ٢١]، كما أنها مطلقة فيما جاء به الوحي، وهي - أي المعرفة - مباشرة وغير مباشرة، وهي نسبية قابلة للتغيير وفق ما يتوصل إليه الإنسان.

والمعرفة في الإسلام وحدة مترابطة لا فرق بين لون وآخر، فالعلوم والمعارف متكاملة كونها منبثقة من الرؤية الصادقة والنظرة الكلية إلى الكون والإنسان والحياة.

والإسلام لا يفرق بين علوم كونية وعلوم شرعية، ولا بين المعرفة كبناء من الحقائق والمفاهيم وطريقة البحث والتفكير، فالمعرفة في الإسلام مادة وطريقة معاً، وهي قابلة للتطبيق العملي، ونافعة للإنسان، وهادفة لمعرفة الله والانقياد إلى أمره، وترقية الحياة، وإعمار الأرض، وهذا هو مقتضى العبادة ومقتضى الخلافة في الأرض، فيقول سبحانه وتعالى: ﴿يأيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون، كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون﴾ [الصف: ٢، ٣].

٣ - وسائل الحصول على المعرفة:

لقد خلق الله الإنسان في هذه الأرض، لا علم له بشيء من هذا الكون على الإطلاق، ولكن الله - سبحانه - زود الإنسان بالحواس والعقل لتكون بمثابة وسائل للحصول على المعرفة، ولذا فإن الإنسان مسئول مسئولية كاملة أمام الله عن هذه الوسائل. فيقول - سبحانه - تعالى: ﴿ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولاً﴾ [الإسراء: ٣٦]: وهذه الوسائل المعرفية منحة من الله للإنسان فيقول تعالى: ﴿هو الذي أنشأ لكم السمع والأفئدة لعلكم تشكرون﴾ [المؤمنون: ٧٨]، ومعنى ذلك أن دور العقل كبير في معرفة الإنسان فهو نشيط وإستطلاعي وليس سلبياً ومتقبلاً، فالإنسان لا يقتصر على استقبال المعرفة بل إنه يصنعها، فالمعرفة هي نتاج عملية تفاعل بين الإنسان وبين بيئته.

ويقول أبو الحسن المودودي موضحاً دلالات قوله تعالى: ﴿ولا تقف ما ليس لك به علم...﴾ [الإسراء: ٣٦]: إن السمع معناه هنا إحراز العلم والمعرفة التي اكتسبها الآخرون، و «البصر» معناه تنميتها بما يضاف إليها من ثمرات الملاحظة والتجربة و

«الفراد» معناه تنقيتها من أدرانها وشوائبها، ثم استخلاص النتائج منها وتقويمها وترقيتها، وهذه القوى الثلاث إذا تضافرت بعضها مع بعض نجمت عنها تلك المعرفة التي من الله بها على الإنسان، حتى يستطيع التعامل مع سائر المخلوقات وتسخيرها لإرادته وفق المنهج الإسلامي .

ولقد ندد الإسلام بالذين لا يستفيدون من سمعهم وأبصارهم وأفئدتهم فقال سبحانه وتعالى : ﴿ولقد ذرأنا جهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم أذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام ببل هم أضل ، أولئك هم الغافلون﴾ [الأعراف : ١٧٩] .

٤ - مصادر المعرفة في الإسلام :

إن الرؤية التي تؤمن بالله الواحد الخالق لكل شيء تجعل الوحي هو المصدر الأول للمعرفة ، وتجعل الكون مصدراً ثانياً للمعرفة ، والإسلام خير شاهد على هذا التصور وهو تصور واقعي ومتوازن من المعرفة التي ينبغي أن نقدمها للناشئة من خلال المنهج الدراسي وسوف نتناول كل مصدر بشيء من التفصيل .

أ - الوحي :

هو الوسيلة التي أفاض الله بها بالمعرفة إلى الإنسان، وقد تمثلت في الكتب السماوية التي نزلها على من اصطفاه من خيرة خلقه وهم الرسل صلوات الله عليهم .

وهذه المعرفة تقتصر على ما جاء به الدين باعتباره كلمة الله ، ولكون هذه المعرفة إلهية فلا يمكن البرهنة عليها أو دحضها بطريقة تجريبية ، وإتيا يتقبلها الإنسان على أساس إن الإيمان بكتب الله المنزلة على رسله جزء من الإيمان بعقيدة التوحيد ﴿ألم تر إلى الذين أوتوا نصيباً من الكتاب يدعوون إلى كتاب الله ليحكم بينهم ثم يتولى فريق منهم وهم معرضون﴾ [آل عمران : ٢٣]

إن كتاب الله هو كل ما نزل على رسله ، وقرر وحدة ألوهيته ووحدة قوامته ، فهو كتاب واحد في حقيقته ، أوتي اليهود نصيباً منه وهو التوراة ، وأوتي النصارى نصيب منه وهو الإنجيل ، وأوتي المسلمون الكتاب كله ، وهو القرآن ، باعتبار القرآن جامعاً لأصول الدين كله ، ومصدقاً لما بين يديه من الكتاب : ﴿وما من دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحيه إلا أمم أمثالكم مافرطنا في الكتاب من شيء ثم إلى ربهم يحشرون﴾ [الأنعام : ٢٨] - ثم ﴿إن هو إلا ذكر للعالمين﴾ [ص : ٨٧]

ومن هنا فإن المنهج المدرسي الإسلامي يعتمد في الحصول على المعرفة على القرآن والسنة النبوية الكريمة، فيقول تعالى: ﴿والتجمل إذا هوى، ماضل صاحبكم وماغوى، وماينطق عن الهوى، إن هو إلا وحى يوحى﴾ [النجم: ١-٤]، وهذا المصدر الإلهي للمنهج هو الذي يؤكد صدقه وثباته المطلق، وفائدته للإنسان في الدنيا والآخرة معا.

ب - الكون:

الكون آية الله الكبرى، ومعرض قدرته المعجزة المبهرة، أراد الله فكان، وقدره تقديرًا محكمًا، وجعل كل شيء فيه خاضعًا لإرادته وتديره، فيقول - سبحانه - ﴿وخلق كل شيء فقدره تقديرًا﴾ [الفرقان: ٢] - ثم ﴿وكل شيء عنده بمقدار﴾ [الرعد: ٨].

والكون - كما يقرر المنهج القرآني - مخلوق حادث، وليس بالتقديم الأزلي، كما أنه لم ينشأ من ذات نفسه، لقد خلقه الله - سبحانه - خلقًا، سواء في ذلك مادة بنائه الأساسية، أو الصورة التي ظهرت فيها، ولم يشارك الله - سبحانه - أحد في خلق هذا الكون، ولا في خلق شيء منه، سواء في ذلك مادته أو صورته، إن الله سبحانه هو الذي أعطى كل شيء خلقه، وأعطى كل شيء صورته، وأعطى كل شيء وظيفته.

والكون قسيان: محسوس وغير محسوس، شهود وغيب، وهو من خلق الله والكون المغيب كالروح، والملائكة، والجن والجنة والنار، والملا الأعلى... الخ، ونحن نؤمن به إيمان تسليم بوجوده كما علمنا الله، وواجب المنهج أن يلتزم بأدب القرآن، وأن يقف عند حد ما جاء به، ولا يترك العقل يسبح فيه ﴿ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفتاد كل أولئك كان عنه مسئولًا﴾ [الإسراء: ٣٦]، ومصدر العلم بهذا الكون هو الوحي الصادق من صاحب الغيب - سبحانه وتعالى - وتحقيق هذا العلم يكون بتحقيق نسبة الخير إلى الله عز وجل، وقد وصف الله بعض مظاهر هذا الكون بالقدر الذي يمكن الإنسان من التعامل معه والتفكير فيه والقرب منه أو الابتعاد عنه.

ولقد تناول الإسلام الكون المادي المحسوس، وعرض لكثير من ظواهره، كالشمس والقمر، والسماء والأرض، والمطر، والنبات، والبحار والأنهار، والجبال، والشجر والدواب... الخ، وقد عرض لها الإسلام على أنها دلائل قدرة الله، وعلائم صنعه السديق الحكيم، ولتكون نبراسا يهتدى الناس إلى معرفة الله وفهم منهج الله، والعيش وفقًا له.

إن طريق الإنسان لدراسة هذا الكون وفهمه وحمل مسؤولياته لا يكون إلا باستخدام العقل - ويقصد بالعقل كوسيلة للمعرفة عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان - فضلاً عن استخدام التجربة والملاحظة التأملية للكون، وصولاً للمعرفة الحقيقية فيقول سبحانه وتعالى: ﴿سنريهم آياتنا في الأفاق وفي أنفسهم﴾ [فصلت: ٥٣] ثم ﴿أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت، وإلى السماء كيف رفعت، وإلى الجبال كيف نصبت، وإلى الأرض كيف سطحت﴾ [الغاشية: ١٧-٢٠] وتوضح هذه الآيات الاتجاه التجريبي في دراسة الكون المشهود، وبذلك فإن الإسلام - تجاوز الحدود المصدرية لمنطق أرسطو - لأنه اتخذ الملاحظة والتجربة مصدراً للمعرفة، وربط بين التأمل النظري والممارسة العملية واتجه إلى التحديد الكمي للمظاهر الطبيعية والاجتماعية، في حين اعتمد منطق أرسطو في الحصول على المعرفة باستخدام التأمل النظري فقط.

ومن هنا فإن الاتجاه التجريبي في دراسة الكون المشهود هو اتجاه إسلامي وليس لأحد من الغربيين أن يدعي الفضل في ابتكاره.

والخلاصة، أن الإنسان يتلقى معرفته من الوحي والنص، ومن الكون والحياة، فالإسلام يرد كل شيء ابتداءً إلى إرادة الله وتدبيره، ويرد الخلق كله بها في ذلك الكون، والإنسان، والمعرفة إلى إرادة الله الواحد، ومن ثم فلا تناقض في أن يكون الكون وأن تكون الحياة بأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية مصدراً آخر للمعرفة بجانب الوحي، وعن طريق العقل، وسائر المدارك والطاقات التي أودعها الله في الإنسان، باعتبار أن هذا كله من صنع الله... فهي من عنده، كما أن الوحي من عنده أيضاً.

٥ - أنواع المعرفة في الإسلام:

في ضوء ما سبق وغيره فإن أنواع المعرفة في الإسلام، تتلخص فيما يلي:

- أ - المعرفة الدينية أو الموحى بها، وهي التي أفاض الله بها إلى الإنسان في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، عن طريق الوحي.
- ب - المعرفة العقلية، وهي التي نحصل عليها باستخدام العقل.
- ج - المعرفة التجريبية الحسية، وهي المعرفة التي نحصل عليها باستخدام الحواس والتجربة.

د - المعرفة التقليدية أو النمطية ، وهي ما خلفه السلف من تراث ثقافي في شتى صنوف المعرفة .

٦ - واجبات المنهج نحو المعرفة :

لما كانت المعرفة أحد أسس بناء المنهج ، فإنه يجب عند تخطيط المنهج وتنفيذه مراعاة ما يلي :

أ - التأكيد على أن الوحي هو المصدر الأول للعلم والمعرفة ، وأن هذا المصدر يتمثل في القرآن والسنة وليس في المذاهب أو الفرق الإسلامية .

ب - التأكيد على مفهوم التوحيد ، على أساس أنه جوهر العقيدة في الإسلام ، وأن التوحيد قرين الحرية ، وأن الشرك قرين الاستبداد والظلم .

ج - أن المنهج وسيلة لإعداد التلاميذ للعمل بالمعرفة الموحى بها من عند الله ، وتقديرها واستقبالها في طاعة وقدمية .

د - أن تتناول المناهج الكون المشهود بالدراسة والتفكير ، والتدبير ، واكتشاف قوانين الله ونواميسه وسننه فيه ، وإن يتعلم الإنسان كيفية التلطف في التعامل مع هذا الكون المادي ومع البيئة المادية من حوله ، واستثمارها لخدمة نفسه ولخدمة البشر جميعاً ، وفق ما أمر الله ونهى ، حتى لا يتحول الكون المسخر للإنسان إلى عدو لدود ، ومن أمثلة ذلك خرق طبقة الأوزون ، وتلوث الماء ، وتلوث الهواء . الخ .

هـ - المعرفة عن طريق الوحي أو عن طريق العقل والتجربة يتكاملان ولا يتعارضان ، فصريح المعقول لا يتعارض مع صريح المنقول ، كما يقول (ابن تيمية) ، ولذلك يجب على المنهج الاهتمام : بالمعرفة الدينية ، والمعرفة العقلية ، والمعرفة الحسية ، والمعرفة التجريبية والمعرفة النقلية ، وبشكل يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها ، كما ينبغي ربط المعرفة بالعمل والسلوك في واقع الحياة .

و - المعرفة وسيلة لإعمار الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله ، وليست وسيلة لتدمير ما خلق الله ، ولذلك ينبغي على المنهج أن يزود التلاميذ بالحقائق والمفاهيم التي تزيد من إيجابيتهم وفاعليتهم في القيام بإعمار الأرض وترقية الحياة على ظهرها ، وذلك هو مقتضى الخلافة في الأرض .

ز - إعتبار المعرفة عامل مشترك في جميع جوانب الخبرة المباشرة وغير المباشرة .

ح - أن يعمل المنهج على اكساب التلاميذ المعلومات المتصلة بفروع المعرفة، وفي الوقت نفسه يجب أن يساعد التلاميذ على إكتساب طرق البحث والتفكير التي تتميز فروع المعرفة المختلفة، فالمحتوى أو المعلومات غير كافية ولا قيمة لها بدون طرق التفكير والبحث التي ساعدت في الوصول إلى هذه المعارف والمعلومات .

ط - بناء مناهج العلوم الطبيعية والرياضيات والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد . . وغير ذلك ، بحيث تسهم في إدراك الناشئة لقوانين منهج الله في الكون وتطبيقاتها في واقع الحياة، لما في ذلك من أثر في تعزيز العقيدة الإسلامية .

ى - تأكيد المنهج على أن الحقائق والمفاهيم العلمية نسبية وليست مطلقة، بل هي احتمالات راجحة في أفضل الأحوال .

ك - ينبغي على المنهج بمكوناته المختلفة أن يعمل على اكساب المتعلم ثلاث مهارات أساسية، تجعله قادراً على مواجهة التدفق المعرفي الهائل الذي نتج عن الثورة الهائلة في تكنولوجيا الاتصالات، وهذه المهارات هي :

- القدرة على الاختيار والانتقاء من المعارف المتدفقة .

- القدرة على إعادة تنظيم المعرفة في نسق علمي ومنطقي .

- القدرة على الاستخدام الأمثل للمعرفة في إنتاج الأفكار والأشياء الجديدة .

ل - ينبغي أن تكون المعارف والخبرات التي يتضمنها محتوى المنهج متجددة ومراعية للتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، لأن عمارة الأرض وترقيتها حياة على ظهرها، عملية مستمرة دائمة التطور .

م - أن تتعاون مناهج العلوم الشرعية ومناهج العلوم الاجتماعية ومناهج العلوم الطبيعية كل حسب طبيعته في إيضاح التصور ابلاسمي الشامل للالوهية والكون والإنسان والحياة، لأن إهمال ذلك في المنهج المدرسي يؤدي إلى الغلو في الدين واتهامه بـا ليس فيه، وإما إلى الابتعاد عن دين الله وعبادة الشيطان .

الفصل الخامس

الأساس الاجتماعي للمنهج

يتضمن هذا الفصل:

مقومات المجتمع المسلم ودور المنهج نحوها:

أولاً: الحكم بما أنزل الله.

ثانياً: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

ثالثاً: التكافل الاجتماعي في الإسلام.

رابعاً: الاجتهاد في الإسلام.

خامساً: الجهاد في الإسلام.

سادساً: توظيف العلم في حدود شرع الله.

سابعاً: إسهام المؤسسات الاجتماعية في تحقيق التربية الإسلامية.

الفصل الخامس

الأساس الاجتماعي للمنهج

تمهيد :

ترتبط المناهج الدراسية بالنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، وهي - أي المناهج - وسيلة المجتمع في تحقيق أهدافه والمحافظة على بقاءه واستمراره وتقدمه .

وينعكس النظام الاجتماعي السائد في بلد ما ، كما تنعكس النظرية التربوية التي يسير عليها ذلك البلد على المناهج ، لأن المدرسة بحكم نشأتها مؤسسة اجتماعية أوجدتها المجتمع لتربية أفراده باعتبارهم الثروة البشرية التي تمثل القوة الدافعة للتطور الاجتماعي .

ولما كانت النظم الاجتماعية والنظريات التربوية متنوعة ، فقد أدى ذلك إلى اختلاف الفلسفات التي تقوم عليها المناهج ، وكذلك تنظيماتها ووسائل تنفيذها .

وتستمد الأسس الاجتماعية للمنهج من دراسة التراث الثقافي للمجتمع وقيمه ، وعقيدته ، ومعايره التي يريد أن يزود بها أفراده ، ومن حاجاته ومشكلاته التي ينشأ حلها ، وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها .

وحيث أن المجتمع يمثل أحد الأبعاد الأساسية للمنهج ، فإن الضرورة تقتضي مراعاة المخططين والمنفذين للمناهج كثير من الأمور التي تتصل بمجتمعهم ومن أبرزها : المقومات التي يستند عليها المجتمع ، والمؤسسات الاجتماعية التي تقع عليها مسئولية التربية والتعليم ، وعلاقة كل ذلك باختيار خبرات المنهج ، وهذا يعني على وجه التحديد أن المنهج يجب أن يكون وثيق الصلة ببيئة التلميذ ، وأن يتيح أمام التلاميذ الفرص للامساك بالمبادئ والقيم المتضمنة في ثقافة المجتمع ، وأن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق ومتطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها وأبعادها المختلفة ، وبعبارة أخرى يجب على المنهج أن يعكس صورة الفكر

الإسلامي في مجموعة من المعلومات والمبادئ والمهارات والاتجاهات والقيم لدى التلاميذ، وعليه أن يتيح المجال لممارسة أوجه التعلم هذه المتضمنة في النظام الاجتماعي الإسلامي، فالمنهج لا بد أن يحقق الأهداف التي يسعى إليها المجتمع، وهو وسيلة قوية للمحافظة على تماسك المجتمع وتدعيم النظام الاجتماعي.

والنظام الاجتماعي في الإسلام يقوم على أصول ربانية تضمنتها الشريعة الإسلامية، وليس نتيجة للتطورات الاجتماعية، كما هو الحال بالنسبة للنظم الأخرى.

والقاعدة التي يقوم عليها المجتمع الإسلامي هي أنه نظام رباني عالمي، فيقول - سبحانه - ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِلْعَالَمِينَ﴾ [التكوير: ٢٧] ثم ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء: ١٠٧] ثم ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [سبأ: ٢٨]. ويقوم هذا النظام على أساس القواعد العامة والأصول الكلية لشريعة الله المنصوص عليها في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، ومن هذه القواعد العامة تنبثق ستة مقومات رئيسة يعتمد عليها البناء الاجتماعي الإسلامي، وتؤثر في كل أنظمته الفرعية ومنها المنهج المدرسي، وهذه المقومات هي:

- ١ - الحكم بما أنزل الله.
- ٢ - الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- ٣ - التكافل الاجتماعي.
- ٤ - الاجتهاد.
- ٥ - الجهاد.
- ٦ - توظيف العلم في حدود شرع الله.
- ٧ - إسهام المؤسسات اجتماعية في تحقيق التربية الإسلامية.

إن هذه المقومات وغيرها تشكل الركيزة التي يستند عليها البناء الاجتماعي، وبقدر سلامة هذه المقومات، وتمسك الأفراد والمؤسسات بها، يبقى المجتمع ويقوى ويحقق أهدافه، ولذا يجب مراعاة المنهج لها على مستوى المادة أو الطريقة أو الوسيلة، وذلك تحقيقاً لمفهوم المضمون الاجتماعي للمنهج، والذي يعني أن يرتبط المنهج بالمجتمع ويتخذ منه نقطة بداية ونقطة نهاية، وأن تبدأ خبرات المتعلم منه وتنعكس أثارها عليه، إضافة إلى ذلك ينبغي على المنهج تزويد التلاميذ بالمهارات والاتجاهات والمعلومات والمعارف التي تجعلهم من عوامل المحافظة على هذه المقومات والتمسك بها في حياتهم الحاضرة والمستقبلية وقبولها والتكيف معها.

وسوف نتناول كل مقوم من هذه المقومات وعلاقته بالمنهج الدراسي.

أولاً : الحكم بما أنزل الله :

لقد جاء الإسلام ليكون رسالة السواء إلى مختلف أرجاء المعمورة ، فهو دعوة للناس جميعاً لا يخص أمة دون غيرها ، بل هو دعوة لكل البشرية ، ويبدو ذلك واضحاً من خطاب القرآن الكريم للرسول صلى الله عليه وسلم ﴿ وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيراً ونذيراً ﴾ [سبأ : ٢٨] - ثم ﴿ وأرسلناك للناس رسولا ، وكفى بالله شهيدا ﴾ [النساء : ٧٩] .

والإسلام منهج حياة بشرية واقعية بكل مقوماتها ، منهج يشمل التصور الاعتقادي الذي يفسر طبيعة الوجود ، ويحدد مكان الإنسان فيه ، كما يحدد غاية الوجود الإنساني ، كما يشمل النظم الواقعية التي تنبثق من ذلك التصور الاعتقادي وتستند إليه وتجعل له صورة واقعية متمثلة في حياة البشر ، كالنظام الاجتماعي والنظام الأخلاقي ، والاقتصادي ، والسياسي ، ونظام الحكم ، والنظام العالمي .

ولقد بين القرآن الكريم أن الله ما أرسل الرسل ولا أنزل كتبه ولا كلف الناس بالشرائع إلا لإقامة العدل والحق ﴿ لقد أرسلنا رسلنا بالبينات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط ﴾ [الحديد : ٢٥] وإقامة العدل كانت إحدى وظائف الرسول صلى الله عليه وسلم . ﴿ قل آمنت بما أنزل الله من كتاب وأمرت لأعدل بينكم ﴾ [الشورى : ١٥] .

والإسلام يشمل مفهوم الدين من حيث أنه تنظيم للعلاقة بين الإنسان وربه عن طريق أداء العبادات ، ثم هو بعد ذلك تنظيم للعلاقات التي تقوم بين الأفراد والمجتمعات بعضها مع بعض . ومن هنا فإن الإسلام دين ودولة ، عقيدة ونظام ، أخلاق وتشريع ، سياسة وحكم .

ولقد جاء الإسلام بنظام للحكم لم تعرف البشرية نظيراً له من قبل ، فهو نظام يحقق مصلحة الفرد والمجاعة ، وإذا كانت بعض المجتمعات تتخذ من القوانين الوضعية وسيلة لتنظيم شئون الحياة فيها ، فإن المجتمعات المسلمة ملتزمة بالحكم بما أنزل الله من تشريعات تنظم العلاقة بين الإنسان وربه ، وبين الناس بعضهم وبعض ، بل وبين الإنسان وغيره من مخلوقات الله . ولقد بين القرآن الكريم والسنة النبوية التشريعات التي

تتصل بكافة شئون الحياة ، فيقول - سبحانه وتعالى - ﴿ هذا بيان للناس وهدى وموعظة للمتقين ﴾ [آل عمران : ١٣٨] . ثم ﴿ إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله ﴾ [النساء : ٧٩] . ومن مبررات الحكم بما أنزل الله مايلي :

١ - أن النظام الإسلامي يقوم على أساس الإيمان بالله رب العالمين ، ويستمد نظره إلى الكون والحياة والإنسان من هذا الإيمان ، وأن الله خالق كل شيء ، والخالق له الحق في أن يتصرف في شئون خلقه ، والإنسان من خلقه تعالى ، لذا فإن عليه أن يمثل لأمر خالقه في كل ما يريد ، والله عليم بكل شيء ، لا يغيب عن علمه شيء في الأرض ولا في السماء ، لأنه خالق الأشياء كلها بما فيها الإنسان ، وهو بالتالي أعلم بما يصلح لعباده في شئون دينهم ودنياهم ، وإذا أنزل عليهم نظاما كان من الطبيعي أن يكون أفضل الأنظمة وأكثرها مساهمة لمصالح الناس أفراداً وجماعات .

٢ - أن الله حكيم فيما يصنعه ويشرعه ، وإذا أوحى إلى الناس تشريعاً فإنه لا بد أن يضع الأمور بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق المصلحة ومنع الفساد .

٣ - أن الإنسان مستخلف في هذه الدنيا من قبل الله تعالى ، وكل مستخلف عليه أن يعمل حسب وكالة المستخلف فلا يصح أن يخرج عليها أو يتنكر لها ، فيقول سبحانه ﴿ وأن أحكم بينهم بما أنزل الله ولا تتبع أهواءهم واحذرهم أن يفتنوك من بعض ما أنزل الله إليك ﴾ .

٤ - أن الإنسان مهما بلغ من العلم والمعرفة فإنه لا يستطيع أن يحيط بطبائع الأشياء ومقتضيات التشريع الصحيح ، فضلاً عن أنه يتأثر بعواطفه وشهواته وبالبيئة التي يعيش فيها والطبقة التي ينتمي إليها ، وهذا كله يسلبه القدرة على وضع التشريع الكامل للبشر جميعاً .

٥ - أن الإسلام جاء بقواعد عامة تنظم شئون الحياة الدنيا - من أحكام مدنية وجنائية وأحوال شخصية - وهذه القواعد تقوم على الشورى والحرية والمساواة والعدالة ، وكلها تتسع في عموميتها لكل المجتمعات وتناسب مختلف العصور .

٦ - أن الإسلام دولة إلى جانب كونه عقيدة كقوله تعالى : ﴿ إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله ﴾ - ثم ﴿ فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لا يجدوا في أنفسهم حرجاً مما قضيت ويسلموا تسلياً ﴾ [النساء : ٦٥] - ثم ﴿ ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الكافرون ﴾ [المائدة : ٤٤]

إن كل ذلك يؤكد على أن الحكم بما أنزل الله على رسول الكريم، هو أحد المقومات الأساسية التي ينبغي أن يقوم عليها المجتمع المسلم، حتى يتحقق الاستقرار الاجتماعي لتقدم في كافة شئون الحياة.

ومن هنا فإنه ينبغي على المنهج الدراسي، أن يتضمن في محتواه ما يؤكد على أن الحكم أنزل الله جزءاً من الإيمان، وأن يوفر المنهج في أنشطته التعليمية الفرص المناسبة لكساب التلاميذ المفاهيم التي ترتبط بالحكم بما أنزل الله كالشورى، والعدل، لمساواة، وأن يقدم المنهج في محتواه المعلومات التي تتعلق بالقواعد العامة التي تنظم شئون الحياة في المجتمع الإسلامي، مع تنمية الاتجاهات نحو قبول هذه القواعد الالتزام بها، وأن يسهم المنهج في تعديل سلوك التلاميذ وفق مبادئ الشريعة الإسلامية، وذلك من خلال الأنشطة والطرق التدريسية المتنوعة.

انيا: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:

للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مكانة كبيرة في المجتمع الإسلامي، حيث أنه أحد لمقومات الأساسية لتحقيق الاستقرار والتقدم الاجتماعي، كما أنه صفة هذه الأمة يسبيلها إلى تحقيق أهدافها، فيقول - سبحانه - ﴿كُتِبَ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَنَهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَهُمْ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾ [آل عمران: ١١٠].

وإذا كان الله سبحانه وتعالى قد كرم هذه الأمة ورفع من مكانتها مقارنة بالأمة لأخرى، فإن ذلك يضع على كاهلها عبئاً ثقيلاً، فهي مطالبة بأن تقيم منهج الله في الأرض، وتغلب الحق على الباطل، والمعروف على المنكر، والخير على الشر، والحلال على الحرام، فيقول - سبحانه - ﴿وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [آل عمران: ١٠٤].

والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من الفرائض اللازمة على الأمة بتركة تأثم وتستحق العقوبة الألهية، لأن ترك الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر يجعل المعصية تنفّس، والمعاصي تقضي على الأمم وتعوق حضارتها نحو التقدم.

والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من فروض الكفاية إذا قام به البعض سقط عن الباقين، ولو تركوه أثمت الأمة كلها، وهو ليس مقصوراً على العلماء وحدهم، بل وعلى عامة الناس، وإن كان في الأمور الجلية المعلومة، وذلك من منطلق حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: (الدين النصيحة) قلنا لمن يارسول الله؟ قال: (لله ولرسوله ولكتابه

ولائمة المسلمين وعامتهم) [صحيح مسلم مشكور: ج ١، ص ٢٣]. ويتساوى الرجل والمرأة في القيام بهذه الفريضة ﴿والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر﴾ [التوبة: ٧١].

ومن هنا يجب على مناهج التربية والتعليم أن تحقق في الإنسان هدف الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأن يتضمن محتوى المنهج المعلومات التي توضح مفهوم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وحدوده والشروط التي ينبغي توافرها فيمن يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، وأن يوفر المنهج الأنشطة التعليمية التي تنمي الاتجاهات نحو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والأخوة في الله بين التلاميذ لكي يقوموا على هذا الأمر العسير الشاق بقوة الإيمان والتقوى، ثم بقوة الحب والألفة وكلتاهما ضرورة من ضرورات هذا الدور الذي أناطه الله بالجماعة المسلمة، وكلفها به هذا التكليف وجعل القيام به شريطة الفلاح، فقال عن الذين ينهضون به: ﴿وأولئك هم المفلحون﴾ [آل عمران: ١٠٤]. وأن يتضمن المنهج الخبرات التي تكسب التلاميذ القيم الإسلامية، والقدرة على ضبط الشهوة والغضب، حتى يكونوا قادرين على القيام بمهمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والاستجابة له من قبل الآخرين، وأن يكسب المنهج المهارات التي تلزم الإنسان للقيام بهذه المهمة التي كلف بها.

ثالثاً: التكافل الاجتماعي

يحتاج المجتمع الإنساني كله في كل مكان وزمان إلى التكافل باعتباره وسيلة لتحقيق الاستقرار والتقدم الاجتماعي.

وبمعنى التكافل الاجتماعي «تعاون وتساند المجتمع أفراداً وجماعات، بحيث لا تطفئ مصلحة الفرد على مصلحة الجماعة، ولا تذوب مصلحة الفرد في مصلحة الجماعة، وإنما يبقى للفرد كيانه وابداعه ومميزاته، وللجماعة هيبتها وسيطرتها، فيعبر الأفراد في كفالة الجماعة، كما تكون الجماعة متلاقية في مصالح الأحاد ودفع الضرر عنه».

ولقد قرر المجتمع الإسلامي التكافل - منذ أكثر من أربعة عشر قرناً - بكل صوره وأشكاله، فهناك التكافل بين الفرد وذاته، وبين الفرد وأسرته، وبين الفرد والجماعة، وبين الأمة والأمم الأخرى.

والتكافل بين الفرد وذاته، يجعل الفرد يقف من نفسه موقف الرقيب، ويجعل الإنسان يتحمل تبعه أفعاله كاملة ﴿كل نفس بما كسبت رهينة﴾ [المدثر: ٣٨]. والتكافل بين

الفرد وأسرته يعتمد على عواطف الرحمة والمودة ومقتضيات الضرورة والمصلحة، فيقول - سبحانه وتعالى - ﴿وَأُولُو الْأَرْحَامِ بَعْضُهُمْ أَوْلَىٰ بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ﴾ [الأحزاب: ٦]، والتكافل بين الفرد والجماعة يوجب على كل منها تبعات، ويرتب لكل منها حقوقاً. ﴿وتعاونوا على البر والتقوى، ولا تعاونوا على الإثم والعدوان﴾ [المائدة: ٢].

ولقد بين القرآن الكريم ألوان التكافل الاجتماعي في: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والدعوة إلى الخير واستباق الخيرات، والتعاون على البر والتقوى، والتواصي بالحق والصبر والرحمة، والبر بالفئات الضعيفة والفقيرة، وتوفير فرصة عمل لكل فرد... ونحو ذلك، ومن هنا فإن نظام التكافل الاجتماعي في الإسلام لا يعني مجرد المساعدات المالية، بل هو نظام شامل لتربية روح الفرد وضميره وشخصيته، وسلوكه الاجتماعي وتنظيم للعلاقات الاجتماعية، والمعاملات المالية، وكل مامن شأنه تحقيق الأمن والاستقرار الفردي والجماعي في المجتمع الإسلامي، فغاية التكافل هي إصلاح أحوال المسلمين، وجعلهم يعيشوا مطمئنين، وعقائدهم سليمة، وأهوائهم مستقيمة، ويسودهم العدل وتتنظمهم المساواة، وأن يُدفع الضرر عن الضعفاء.

ولذلك ينبغي على المنهج الدراسي مايلي:

- ١ - أن يكون من بين أهداف إدراك التلاميذ لأهمية التكافل الاجتماعي في ترقية الفرد والجماعة.
- ٢ - تقديم محتوى المنهج لمفهوم التكافل وأهميته وأشكاله.
- ٣ - تقديم خبرات تعليمية متنوعة تساعد على تكوين اتجاهات نحو التكافل الاجتماعي.
- ٤ - إتاحة الفرص أمام التلاميذ للقيام بأنشطة اجتماعية تستهدف مساعدة التلاميذ الضعفاء والفقراء على حل مشكلاتهم.
- ٥ - تأدية التلاميذ لأنشطة تخدم البيئة وتحقق مصالحها.
- ٦ - توفير فرص تعليمية مناسبة تساعد على تدريب التلاميذ على العمل الجماعي التعاوني، وتوهمهم للقيام بالأعمال الاجتماعية النافعة.

رابعاً: الاجتهاد في الإسلام:

يعني الاجتهاد بأنه «استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية في الشريعة». وتتحدد الأدلة الشرعية في أربعة مصادر أساسية هي:

- ١ - النصوص القرآنية.

٢ - نصوص السنة النبوية الشريفة.

٣ - إجماع علماء الأمة الإسلامية.

٤ - القياس.

وفي ضوء التحديد لمعنى الاجتهاد ومصادره، يتبين لنا مكانة الاجتهاد في نطاق التشريع الاسلامي، ودوره في حل المشكلات الناشئة عن تطور الحياة، ومتطلبات العصر واتساع حاجات الأفراد.

والاجتهاد له منزلة كبيرة في روح الشريعة الإسلامية، والتي لا تستطيع أن تؤدي وظيفتها، وأن يكون لها فقه ينظم مصالح البشرية باستمرار، بدون الاجتهاد.

ولقد وجد الاجتهاد في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقد اجتهد الرسول نفسه في حوادث عدة، كما اجتهد أصحاب الرسول في حياته وبتوجيه منه. فقد أقر رسول الله معاذ بن جبل على الاجتهاد فيها لم يجد فيه نصاً عن الله ورسوله. فعندما بعث رسول الله معاذ إلى اليمن ليعمل قاضياً، قال له رسول الله: «كيف تصنع إن عرض عليك قضاء؟ قال: أقضي بها جاء في كتاب الله، قال: فإن لم يكن في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ قال: فإن لم يكن في سنة رسول الله؟ قال اجتهد برأي لا ألو. فضرب رسول الله على صدره، ثم قال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله، إلى مايرضي الله ورسوله.

وكان الاجتهاد إثر وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم، يتسم بطابع الشورى، حيث كان الخلفاء الراشدون يجمعون الصحابة في القضايا والحوادث الطارئة - الاجتماعية أو الاقتصادية أو العسكرية - ويستشيرونهم في الحلول الشرعية لها، ثم أصبح الاجتهاد في العصور التالية يتسم بطابع الفردية، حيث كان كل مجتهد يستقل برأيه وفهمه للاجتهاد، وذلك لتفرق الصحابة ومن بعدهم في الأقطار، مما يصعب معه اجتماعهم وتشاورهم، وبالرغم من ذلك فقد عاد الاجتهاد الفردي بالخير الكثير على هذه الأمة تمثل في ثروة فقهية لا يوجد لها نظير في المجتمعات غير الإسلامية.

إن توقف الاجتهاد يتنافى مع خصائص الشريعة الإسلامية، لأن المسلمين سيواجهون باستمرار حاجات ومشكلات تحتاج إلى حلول مناسبة، تؤدي إلى استقرار المجتمع الإسلامي وتقدمه واحتلاله لمكانة لا تفتقر بين الأمم.

ومن واجبات المنهج نحو الاجتهاد مايلي:

- ١ - أن يهدف المنهج إلى إعداد الانسان للقيام بمهمة الاجتهاد.
- ٢ - أن يتضمن محتوى المنهج مفهوم الاجتهاد وأهميته للمجتمع الإسلامي المعاصر .
- ٣ - توفير الخبرات التي تؤدي إلى تكوين اتجاهات نحو الاجتهاد.
- ٤ - توفير الفرص والأنشطة التعليمية التي تساعد على إكساب مهارات القياس باعتبارها وسيلة للاجتهاد.

خامسا : الجهاد في الإسلام:

يعني الجهاد أنه «الاجتهاد في حصول ما يحبه الله من الإيمان، والعمل الصالح، ومن دفع ما يبغضه الله من الكفر والفسوق والعصيان». وهو لا يقتصر على ميدان القتال فحسب، وإنما يشمل جهاد الأعداء، وجهاد النفس، وجهاد الشر والفساد، وطلب العلم النافع الذي تعمر به الحياة وترقي، فيقول صلى الله عليه وسلم «من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع» [رواه الترمذي].

وظيفة الجهاد هي الحفاظ على الإسلام كخاتم للرسالات، وتثبيت حاكميته في الأرض، فهو مانزل لإلحكم الحياة، وتنظيم شئون الناس على أساسه، ويعم خيره البشرية جميعا، والجهاد حماية للرسالة الخاتمة من أصحاب الفلسفات والنظريات التي تنفي وجود الله أصلا، أو في أحسن الأحوال تجعل لله ملكوت السماء، وتتصرف هي في ملكوت الأرض.

والجهاد من ضروريات الإيمان بالله. فيقول - سبحانه - ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابِ أَلِيمٍ، تُوْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ ذَلِكَ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ،﴾ [الصف: ١٠، ١١]

ولقد بين الإسلام فضل الجهاد، فقال - سبحانه - ﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا، إِنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُحْسِنِينَ﴾ [العنكبوت: آخرها] - ثم قال: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَابْتَغُوا إِلَيْهِ الْوَسِيلَةَ، وَجَاهَدُوا فِي سَبِيلِهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ [المائدة: ٣٥]. وعن ابن مسعود رضي الله عنه، قال: قلت يارسول الله أي العمل أحب إلى الله تعالى: قال: الصلاة على وقتها، قلت ثم أي؟ قال بر الوالدين، قلت ثم أي؟ قال: الجهاد في سبيل الله، (متفق عليه). وفي الصحيح أنه عليه الصلاة والسلام «سئل أي الأعمال أفضل، قال: الايمان بالله قال ثم ماذا قال الجهاد في سبيل الله، قال: ثم ماذا، قال: حج

مروره. وقد ذكر ابن تيمية في السياسة الشرعية أن: الأمر بالجهاد وذكر فضائله في الكتاب والسنة، أكثر من أن تحصر، ولهذا كان أفضل ما يتطوع به الإنسان وكان باتفاق العلماء أفضل من الحج والعمرة، ومن صلاة التطوع، وصوم التطوع، كما دل عليه الكتاب والسنة، حتى قال صلى الله عليه وسلم: «رأس الأمر الإسلام وعموده الصلاة وذروة سنامه الجهاد».

ومن هنا يتبين لنا أن الجهاد في سبيل الله هو أحد المقومات الأساسية التي يستند عليها المجتمع المسلم في الحفاظ على عقيدته واستقراره ومواجهته لأعدائه، وأن كل نشاط تستقيم به حياة الإنسان على منهج الله، هو جهاد في سبيل الله ومن واجبات المنهج نحو الجهاد في سبيل الله مايلي:

- ١ - أن يكون من بين أهدافه «إعداد الإنسان للجهاد في سبيل الله».
- ٢ - أن يتضمن محتوى المنهج المعلومات والمعارف التي توضح مفهوم الجهاد في سبيل الله والترغيب فيه.
- ٣ - توفير الخبرات المناسبة التي من شأنها إكساب المهارات التي تمكن المسلم من ممارسة دوره في الجهاد في سبيل الله.
- ٤ - أن تشجع طرق التدريس ووسائله على طلب العلم والتعمق فيه باعتباره لوناً من ألوان الجهاد في سبيل الله.
- ٥ - توفير الأنشطة التعليمية المناسبة والتي تعود التلميذ على الصبر، والشجاعة والتضحية في سبيل الآخرين، والإحسان في العمل.
- ٦ - التأكيد على أن الجهاد الذي يبدأ بالنفس وبالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ضرورة من أهم ضرورات الحياة الكريمة.
- ٧ - تضمين محتوى المنهج لخبرات ومعلومات تعمل على تعديل الأوضاع الاجتماعية التي لا تستقيم مع منهج الله، كالاستغلال والاستبداد، وإنكار مبدأ المساواة والعدالة بين الناس.

سادساً: توظيف العلم في حدود شرع الله:

طلب العلم - شرعياً أو كونياً - فريضة في التصور الإسلامي، يقول صلى الله عليه وسلم «طلب العلم فريضة على كل مسلم» (رواه ابن ماجه)، وطالب العلم مجاهد في سبيل الله، يقول صلى الله عليه وسلم. «من سلك طريقاً يطلب فيه علم سهل الله به

طريقاً إلى الجنة» (رواه مسلم)، وفي الإسلام لا يستوى عالم وجاهل ﴿قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون . إنما يتذكر أولو الألباب﴾ [الزمر: ٩]، وقد رفع الله الذين أوتوا العلم وقدمهم على غيرهم ﴿يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات﴾ [المجادلة: ١] ولعل السبب الرئيسي في ذلك أن الإيمان الحقيقي والرغبة في تطوير المجتمع واحتلاله للمكانة اللائقة به بين الأمم لا يكون إلا بالعلم .

والعلم في التصور الإسلامي وسيلة الإنسان في القيام بواجبات الخلافة في الأرض وترقية الحياة على ظهرها بالكشف عن سنن الله وقوانينه في الكون، ومعرفة تطبيقاتها في واقع الحياة ومجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والعمرانية والاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجه الإنسان، وتسهيل عليه الاستفادة من الثروات التي أوجدها الله في هذا الكون المشهود، وكل ذلك وفق منهج الله، ولقد فطر الله الإنسان على العلم وهياه له ﴿وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين، قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم . قال ي آدم أنبئهم بأسمائهم فلما أنبأهم بأسمائهم قال ألم أقل لكم إني أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبسدون وما كنتم تكتمون﴾ [البقرة: ٣١-٣٣]، ثم ﴿والله أخسركم من بطون أمماتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكروا﴾ [النحل: ٧٨] .

إن هذه العلاقة تكمن - كما يقول أبو الأعلى المودودي - في سر هذه الكلمات الثلاث: «السمع» و «البصر» و «الفؤاد» إن هذه الكلمات لم ينزل بها الوحي في كتاب الله لتعني فقط مجردة القدرة على السمع والرؤية والتفكير، لأن «السمع» معناه هنا استخدام هذه الطاقة بفاعلية وكفاءة لإحراز العلم والمعرفة التي اكتسبها الآخرون، و «البصر» معناه تمتعنا بها يضاف إليها من ثمرات الملاحظة والتجربة والبحث، و «الفؤاد» معناه تفتيتها من أدائها وأوشابها، ثم استخلاص النتائج منها، وتقويمها وترقيتها .

إن هذه القوى الثلاث: السمع والبصر والفؤاد، إذا ما تضافرت بعضها إلى بعض، نجم عنها ذلك العلم الذي من الله به على بني آدم، وبه استطاع أن يتعامل مع سائر المخلوقات ويسخرها لإرادته .

ومن الأمثلة على توظيف العلم في حدود شرع الله: التوسع الأفقي والرأسي في الزراعة، مواجهة التصحر، صناعة الأدوية، التغلب على أزمة الغذاء والمياه، مكافحة التلوث البيئي . . ونحو ذلك .

- ومن أبرز واجبات المنهج نحو توظيف العلم مايلي:
- ١ - التأكيد على أن العلم وتطبيقاته وسيلة وليست غاية في ذاتها، وأن غاية العلم وتطبيقاته هي إعمار الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله.
 - ٢ - أن يكون محتوى المنهج متمشياً مع التطورات العلمية والتكنولوجية التي لا تتخالف الشريعة الإسلامية.
 - ٣ - أن تعتمد طرق التدريس على الفهم وحرية التفكير والاحساس بالمشكلات وتحديدها، ووضع الخطط المناسبة لحلها، وبما يتوافق مع الشريعة الإسلامية.
 - ٤ - توفير الخبرات التعليمية التي تساعد على تنمية اتجاهات صحيحة نحو العلم وتطبيقاته واستخدامها فيما ينفع الناس ولا يتعارض مع مبادئ الشريعة الإسلامية.
 - ٥ - استبعاد العلم الذي لا يتوافق مع شريعة الله، كالاستنساخ البشري، وعلم الجراثيم والميكروبات واستخدامها في الحروب لتدمير البشرية، والإضرار بمصالح العباد.
 - ٦ - إعادة تنظيم مناهج العلوم الطبيعية والرياضيات والجغرافيا بحيث تسهم في إدراك التلاميذ لقوانين منهج الله في الكون وتطبيقاتها في واقع الحياة، وتحافظ على فطرة الله في الإنسان وهي العلم بالالوهية والوحدانية والاعتراف بالربوبية.
 - ٧ - ربط العلوم الكونية، التي تبحث في صميم الكون، وفي نوااميسه وسننه، وفي قواه ومدخراته، وفي أسرارهِ وطاقاته، بتذكر الخالق لهذا الكون وذكره، والشعور بجلاله، وفضله، وبذلك يتحول العلم إلى عبادة لخالق هذا الكون، وتستقيم الحياة بهذه العلوم وتنتج إلى الله.
 - ٨ - تنمية القيم والأخلاق الإسلامية، حيث أنها تشكل ضوابط لتوظيف العلم في حدود الشريعة الإسلامية.
 - ٩ - تضمين محتوى المنهج لمعلومات ومعارف عن العلم وتطبيقاته عند علماء المسلمين.
 - ١٠ - عدم تضمين محتوى المنهج لعلم لا ينفع أو معرفة نظرية غير قابلة للتطبيق، لأن في ذلك إضاعة للجهد والوقت والمال.

سابعاً: إسهام المؤسسات الاجتماعية في تحقيق التربية الإسلامية:

التربية عملية تكيف مستمرة بين المتعلم وبيئته، وعملية التكيف هذه مكتسبة يتعلمها الفرد ممن يعيشون حوله، والمجتمع في تحقيقه لأهدافه، يقيم المؤسسات

الاجتماعية لتقابل حاجاته الأساسية المتصلة بإعداد الفرد للمواطنة الصحيحة.

والمؤسسات الاجتماعية الإسلامية هي أنماط إجتماعية تكون السلوك السائد للأفراد الانسانيين للقيام بالوظائف الاجتماعية الأساسية، وهذه الوظائف: تشمل مولد الطفل، تطبيع وتدريب الأفراد، العمل لكسب العيش، السيطرة الاجتماعية على أفراد المجتمع، وتنمية القدرة على الابداع والابتكار، وتنظيم علاقة الأفراد بعضهم ببعض، وهادفة من ذلك كله تحقيق العبودية لله، وتعمير الأرض وترقية الحياة فيها، وفق منهج الله سبحانه وتعالى، وتحقيق التكيف المنشود بين الفرد والمجتمع، وهي بذلك تجمعها صفة مشتركة في كونها وسائل تربوية إسلامية تسعى إلى تحقيق تكيف الإنسان مع نفسه ومع مجتمعه، في إطار الفكر الإسلامي.

إن هذه المؤسسات تتفاعل فيما بينها، متخذة من الإنسان محوراً للتفاعل، من أجل تربيته وتنشئته وفق المبادئ والقيم الإسلامية وهذه التربية لا تقتصر على مؤسسة واحدة، بل تشارك فيها جميع المؤسسات الاجتماعية التي تتمثل في الأسرة والمدرسة والمسجد، وأماكن التثقيف المتنوعة ووسائله، إلى جانب التنظيمات السياسية والاقتصادية والمهنية. . ونحو ذلك. وسوف نتناول بعضها بالتفصيل.

الأسرة :

إن الأسرة هي أهم المؤسسات الاجتماعية التي أقامها الإنسان لاستمرار حياته في الجماعة وتنظيمها، بل أنها قاعدة لكل هذه المؤسسات بحيث لا يكون لها استمرار إلا باستمرار الأسرة كمؤسسة اجتماعية، ولهذا كانت العلاقة تفاعلية وتكاملية بين الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.

إن الأسرة هي الوحدة الوظيفية المكونة من الزوج والزوجة والأولاد والمرتبطة برابط الدم والأهداف المشتركة، وهي على هذا النحو تتأثر بالنظام الاجتماعي، وتؤثر فيه عن طريق تفاعلها معه وقيامها بوظيفتها.

وتقوم الأسرة بدور ثقافي أساسي في حياة المتعلم فهي التي تزوده باللغة والعقيدة، وتكسبه الكثير من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والقيم والاتجاهات التي تسهم في تشكيل شخصيته وتطبعه اجتماعيا.

والأسرة هي الجماعة الإنسانية الأولى التي يمارس فيه الطفل أولى علاقاته الإنسانية ويشعر بالانتماء إليها ولذلك فهي المسؤولة عن شخصيته، وتشكيل ملامحها الأساسية،

وتتجه به إما إلى الخير أو الشر، فيقول صلى الله عليه وسلم «كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه» [رواه البخاري ومسلم] وللأسرة أهداف تسعى إلى تحقيقها: إقامة حدود الله، وتحقيق السكون النفسي والطمأنينة للمتعلم وإشباع الحاجات العضوية والنفسية للمتعلم، وتربيته خلقياً وإجتماعياً وفق مبادئ الشريعة الإسلامية، وتزويده بوسائل وأساليب تعينه على التكيف مع مجتمعه.

وبذلك تكون الأسرة عاملاً هاماً من عوامل التكامل الاجتماعي تساعد على بناء المجتمع الإسلامي بناءً يتفق مع القيم والأهداف الإسلامية، ولا شك أن تعاون المدرسة والأسرة في تحقيق هذه الأهداف جميعاً يعتبر عاملاً أساسياً في تنمية شخصية الطفل بشكل متكامل ومتوازن وفق أهداف التربية الإسلامية

إن الإسلام هو الحضارة والمجتمع الإسلامي هو المجتمع المتحضر، لأنه يؤمن أن أعداد جيل يمتلك القيم والأخلاق الإنسانية، لا يمكن أن يتم إلا في محضن (أسرة) قائمة على أساس الواجب والتخصص الوظيفي، ومحوطة بضمانات الأمن والاستقرار العاطفي، وهذا ما يوفر للمجتمع مقومات الترقى بين المجتمعات الأخرى، لذلك جعل الله الزوجة شق النفس ومحضن السكينة والأمن والاستقرار الأسري، قال تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الروم: ٢١]، لذلك كانت الأسرة من أبرز مقومات المجتمع المسلم، كما أنها إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تؤدي دوراً هاماً في تحقيق غايات المنهج المدرسي التي تتمركز حول إعداد الإنسان المسلم وفق المبادئ والقيم الإسلامية.

ومن أبرز واجبات المنهج نحو الأسرة كمؤسسة اجتماعية مايلي:

- ١ - تقديم الأنشطة التعليمية المتنوعة التي يستطيع بها المنهج مواجهة الفروق الفردية لدى التلاميذ، والتي تكونت بسبب اختلاف الظروف والأوضاع الثقافية والاقتصادية لأسر التلاميذ.
- ٢ - تنقية الثقافة التي تنقلها الأسرة للمتعلم من الشوائب العالقة بها.
- ٣ - التأكيد على تدعيم كيان الأسرة وإيجاد العلاقات المتناسكة بين أفرادها وخلق الجو النفسي في رحابها.
- ٤ - تقديم الخبرات المناسبة التي تعمل على تكوين اتجاهات صحيحة نحو الأسرة والمحافظة عليها باعتبارها اللبنة الأساسية في البناء الاجتماعي الشامل للمجتمع، وكذلك التي تعمل على تعريف كل فرد بواجباته نحو الأفراد الآخرين في الأسرة.

ب - المدرسة :

مع تطور المجتمعات تعددت وتنوعت واتسعت متطلبات الحياة اليومية وأصبحت الأسرة غير قادرة على تربية الطفل وسد حاجاته المختلفة واشباع رغباته المتعددة، ونقل التراث الثقافي إليه . ونتيجة لذلك كله صار لابد من وجود مؤسسة أخرى تساعد في تربية الطفل وتنقل اليه التراث وتكفيه مع الحياة الجديدة عليه وتعلمه التقاليد والعادات والقيم والمعتقدات التي يرضى عنها مجتمعه، ومن هنا جاءت المدرسة كمؤسسة تربوية تقوم بمهمة التربية إلى جانب الأسرة.

وتقوم المدرسة بدور كبير في التنشئة الاجتماعية للأطفال، فهي تعلمهم بطريقة مقصودة المفاهيم والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم التي يرغب فيها المجتمع، وتتعاون المدرسة مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى من أجل تحقيق الأهداف التربوية وتعلم المدرسة تلاميذها ليس فقط من خلال مناهجها الرسمية ولكن أيضاً من خلال الكثير من مواقف التعليم غير الرسمي بما في ذلك تعرض التلاميذ لأشكال من التفاعل مع أقرانهم ذوي الخلفيات الثقافية المتباينة .

ولقد ظلت الوظيفة الأساسية للمدرسة في التصور الإسلامي هي إعداد الإنسان المسلم وفق مبادئ التربية الإسلامية، وأسسها الفكرية والعقيدية والتشريعية، وأهدافها وعل رأسها هدف عبادة الله وتوحيده والخضوع لأوامره وشريعته، وتنمية كل مواهب التلميذ وقدراته وفق الفطرة السليمة التي فطر الله عليها الناس، أي صون هذه الفطرة من الزلل والانحراف.

لكل ذلك ينبغي أن تستند المناهج الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلميذ على التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، وتتطور وفق الاتجاهات التربوية المعاصرة، حتى تستطيع المدرسة بجانب غيرها من المؤسسات تحقيق أهداف التربية الإسلامية.

ج - المسجد :

لقد كان المسجد أول مؤسسة اجتماعية يقيمها رسول الله صلى الله عليه وسلم بعدما وصل إلى المدينة المنورة.

وكان المسجد مؤسسة اجتماعية تربوية، تجمع المسلمين على أمرهم، وتربهم على الفضيلة، وحب العلم، ومعرفة حقوقهم وواجباتهم نحو مجتمعهم، وتعليمهم القرآن أو ترتيله، وكذلك الحديث والفقه، وكل ما يحتاجون من نظم الحياة الاجتماعية، كما أراد الله أن ينظمها للإنسان، وفق مبادئ الشريعة الإسلامية.

ولقد أراد الله للمسجد، أن يكون من أعظم المؤثرات التربوية في نفوس الناشئين، حيث يرون الراشدين مجتمعين على الله، فينمو في نفوسهم الشعور والاعتزاز بالجماعة الإسلامية، وفيه يسمعون الخطب والدروس العلمية في العقيدة والعبادات والمعاملات وكل ماله صلة بالمجتمع الإسلامي.

ولذلك فإن المسجد يؤدي دوراً تربوياً هاماً بجانب المؤسسات الاجتماعية الأخرى، حيث يسهم في تربية الفرد المسلم وتشكيل شخصيته، فبالإضافة إلى ما يغرسه في شخصية المسلم من إنجاء نحو حب الخير وكره الشر بصفة عامة، فإنه يكسبه اتجاهات وعادات وقيم خلقية وروحية توجه سلوكه إلى درجة كبيرة.

وتتضح أهمية المسجد في تعزيز مقومات المجتمع المسلم وتربية أفراده تربية إسلامية في أنه يشمل قطاعات كثيرة من الناس، وأنه لا يعترف بها يوجد بينهم من فروق اجتماعية أو اقتصادية.

ويسهم المسجد بدور كبير في تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية التي يسعى المنهج لتحقيقها ويثرى محتوى المنهج بما يقدمه للناشئة من معلومات ومعارف اجتماعية وثقافية ودينية، وفي المقابل فإن المنهج المدرسي يعمل على تحقيق الأهداف التربوية الإسلامية التي يسعى المسجد إليها، ومعنى ذلك أن المسجد والمنهج يعزز كل منهما دور الآخر في أداء الوظائف التربوية المرغوبة منه، وفق منهج الله ونظامه للكون والإنسان والحياة.

د - وسائل الإعلام:

الإعلام من وسائل الاتصال الجمعي التي لها دور مؤثر في نمو المعارف والاطلاع على الثقافات والجديد من العلوم، فوسائل الإعلام مسموعة ومرئية ومقروءة تتابع ما يصدر عن الفكر البشري وتقدمه للإنسان مبسطاً وواضحاً. بحيث يؤثر في اتجاهاته وعاداته وقيمه، وكل ماله صلة بالثقافة الإنسانية.

ولقد ازداد تأثير وسائل الاعلام في ظل القنوات الفضائية تأثيراً كبيراً على الثقافات الاجتماعية المختلفة، وأصبحت الثقافات تؤثر في بعضها سلباً وإيجاباً، وعلى الكبار والناشئة.

ولذلك فإنه ينبغي على المنهج المدرسي أن يتسم بالمرونة والتجديد، وأن يدرّب تلاميذه على مهارات الاستيعاب والقراءة، من فهم، وتحليل وتفسير، ونقد وتقويم واستخدامه هذه المهارات بأكبر قدر من الفاعلية حتى يستطيع مواجهة الثقافات الوافدة عبر وسائل الإعلام المختلفة.

إن وظيفة الإعلام هي المساهمة بجدية وفاعلية في استعادة «وسطية» الأمة الإسلامية و«شهادتها» على الناس، وفي الحفاظ على «تميز» الأمة الإسلامية بعقيدتها ومنهجها، والإعلام في هذه الحالة يحافظ على هوية الأمة ويحميها من الذوبان في أمم أخرى، قد أخرجت هي أصلاً لهدايا وقيادتها.

إن المؤسسات الإعلامية هي مؤسسات تربوية، وهي تفوق - أحياناً - في تأثيرها المدرسة والمناهج التربوية المقصودة، لذلك فإنه ينبغي أن تكون مخططة ومنظمة على أساس من الحقائق والمعايير والقيم الإسلامية، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس.

ومن هنا فإن الإعلام الإسلامي في حاجة ماسة إلى مايلي:

- العودة إلى مجموعة المبادئ والتوجيهات التي وردت بشأنه في القرآن والسنة، ثم في اجتهادات علماء المسلمين ومفكرهم، مع الاستعانة بالخبرات الإنسانية في هذا المجال.
- إعداد الكوادر الإعلامية الإسلامية من خلال برامج ومناهج نابعة من التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.
- تجسيد المنهج الإسلامي، والقيم الإسلامية، والسلوك الإسلامي في كل فقرة من فقرات أجهزة الإعلام بطريقة علمية وفنية غير متكلفة أو مصطنعة.
- مقاومة التندق الإعلامي الخارجي عن طريق البث المباشر وغير المباشر وذلك عن طريق تدعيم الإعلام الإسلامي الداخلي للمجتمع، وغلبة ما يذاع وينشر، والرد عليه، لاستئصال كل ما يضر بالمجتمع الإسلامي وقيمه ومعاييره، ويساعد على نشر الفساد والعنف والجريمة.

- العناية بمهارات القراءة الواعية، والاستماع الناقد لدى القراء والمستمعين، ولذلك فإن إعداد القارئ الكفء عن طريق المناهج التربوية الإسلامية، والمستمع الكفء، هو أحد أهم العوامل الحاسمة في مواجهة الغزو الثقافي عبر ثورة الاتصالات، وهو أمر يجب أن يعمل حسابه بالتخطيط والتنسيق بين مناهج التربية ووسائل الإعلام.

تلك هي واجبات وسائل الإعلام حتى تستطيع المساهمة في تحقيق التربية الإسلامية التي تشكل أحد الغايات الأساسية للمجتمع المسلم.

وأخيراً فإنه عندما يكون المجتمع محكوماً بمنهج الله، وعندما يكون الإسلام عقيدة وشرعة، هو أساس التصور الاعتقادي والتصور الاجتماعي للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتكافل الاجتماعي، والاجتهاد، والجهاد، وتوظيف العلم في حدود شرع الله، وأن يسهم النظام المدرسي، والنظام الأسري، والنظام الإعلامي كل بدوره في تحقيق التربية الإسلامية، عندئذ يتحرر الإنسان من الخوف إلا من الله، ويكون النشاط الاجتماعي كله حركة واحدة في اتجاه واحد لتنفيذ منهج الله في الحياة.

الفصل السادس

التقويم في التربية والتعليم

يتضمن هذا الفصل

أولاً : التقويم وأهميته

- ١ - مفهوم التقويم .
 - ٢ - الفرق بين القياس والتقويم .
 - ٣ - أهمية التقويم .
 - ٤ - أسس التقويم .
- ثانياً : وسائل تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ
- ١ - الاختبارات الشفهية .
 - ٢ - الاختبارات التحريرية .

الفصل السادس

التقويم في التربية والتعليم

التقويم وأهميته :

التقويم عنصراً هاماً من عناصر المنهج إلا أنه يختلف عن بقية العناصر في قدرته على التأثير البالغ فيها، فالتقويم يتأثر بالأهداف كما يؤثر فيها تأثيراً ملموساً، فقد يؤدي إلى تغيير أو تعديل في بعض أهداف المنهج إذا ثبت عدم صلاحيتها أو عدم مناسبة للطلاب . وللتقويم أثر مائل على المحتوى إذ قد يؤدي إلى تعديله بالحذف منه أو الإضافة إليه، وأيضاً فإن للتقويم تأثيراً واضحاً في الطرق والوسائل والأنشطة المستخدمة، إذ قد يؤدي إلى تعديل فيها إذا ثبت أنها لا تساعد على تحقيق الأهداف المرغوبة .

١ - مفهوم التقويم :

التقويم هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية، وعلى الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف في العملية التعليمية بقصد تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المتوقعة، وعلى هذا فالتقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية .

ومن هنا فإن التقويم ليس غاية لاصدار الحكم والانتهاه عند ذلك بل هو سيلة تساعد على معرفة مدى ما تحقق من الأهداف ووضع المقترحات لتصحيح مسار العملية التعليمية .

٢ - الفرق بين القياس والتقويم :

والتقويم عملية شاملة، حيث أن تقويم التلميذ يمتد إلى جميع جوانب النمو، كما أنه يهدف إلى التشخيص والعلاج وبذلك فهو يساهم في تحسين وتطوير العمل التعليمي .

أما القياس فهو عملية جزئية نصف بها شيء ما وصفاً كمياً في ضوء معايير متفق عليها، ولا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس، لأنه يتناول جانباً محدوداً من جوانبه، فإذا أردنا أن نقارن بين تلميذين على أساس نتائج التحصيل الدراسي فإن حكمنا لا يعطي صورة صادقة عن كل منهما بسبب إهمالنا لبعض الجوانب الأخرى التي لم تعرض لها هذه الاختبارات مثل: أسلوب تفكير كل منهما وميولها، واتجاهاتها.

والتقويم يشمل التقدير الكمي والتقدير النوعي للسلوك، كما يشمل حكماً يتعلق بقيمة هذا السلوك، وذلك عن طريق الالتجاء إلى القياس أو الملاحظة، أي أن القياس أحد وسائل التقويم.

أما القياس فوسائله الاختبارات والامتحانات: كاختبارات الذكاء، والقدرات والميول، واختبارات التحصيل الدراسي... ونحو ذلك.

والتقويم أقل موضوعية من القياس، ولكنه أكثر من القياس قيمة من الناحية التربوية، وذلك لأن معرفة النتائج بدقة وموضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يفيد كثيراً من الناحية التربوية وهذا ما يؤديه القياس، أما إذا فسرت النتائج وقدرت قيمتها في ضوء معايير محدد، واتخذت نتائج هذا التقويم كأساس لمساعدة التلاميذ على النمو، فإنها تصبح ذات فائدة تربوية كبرى، وهذا ما تضطلع به عملية التقويم.

٣ - أهمية التقويم:

- أ - تتبع أهمية التقويم من الوظائف التي يؤديها، ومن أبرزها مايلي:
 - ١ - المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتها تكون بمثابة توقعات تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطئها، مما يؤدي إلى الإبقاء على الأهداف المناسبة، واستثناء الأهداف غير المناسبة.
 - ب - الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم التي ينبغي أن تراعى في نشاطهم، وفي جوانب المنهج المختلفة، مما يساعد في العمل على إشباعها وتنميتها، وفي وضع أسس سليمة لتوجيه التلاميذ توجيهاً تربوياً مناسباً.
 - ج - المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المطلوبة، واتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بشكل أفضل.
 - د - الحكم على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع، مما يساعد على ضبط التكلفة، والحيلولة دون إهدار الوقت والجهد.

هـ - التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ، ليعملوا على تعزيز نقاط القوة، ويسعون لعلاج الضعف وتلافيه.

ز - تمكين المعلمين من التعرف على مدى فعالية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه، عن طريق تحديد الأهداف الخاصة بالمواد التي يقومون بتدريسها وقياس مدى تحقيقها، وتحديد مواطن الضعف عند تلاميذهم، ثم يعملون على تعديل أساليبهم التدريسية في ضوء ذلك.

ج - تزييد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها، وتوضيح الأساليب التي يستطيعون بواسطتها مساعدة أبنائهم.

٤ - أسس التقويم :

لكي يحقق التقويم وظائفه ينبغي توافر مجموعة من الشروط أو الأسس من أبرزها مايلي :

أ - أن يرتبط التقويم بالأهداف : بمعنى أن يكون التقويم متفقاً مع فلسفة المنهج وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو الشامل فمن المفروض في هذه الحالة أن تنصب عملية التقويم على معرفة مدى تقدم التلميذ في كل من جوانب النمو، وإذا كان المنهج يهدف إلى إكساب التلميذ بعض المهارات فلا بد أن يتضمن التقويم اختبار للأداء يقيس المهارات المطلوبة لدى التلميذ، وإذا أردنا أن نقوم المنهج فإن تقويمه يتم في ضوء أهدافه، وبذلك ينبغي أن يكون التقويم متناسقاً مع الأهداف.

ب - أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية وكل عناصر العملية التعليمية، والعوامل المؤثرة فيها، فلا يصح أن يقتصر التقويم على جانب واحد من جوانب النمو كالعناية بالجانب العقلي فقط ويغفل جوانب النمو الأخرى، أو يقتصر على عنصر واحد من عناصر المنهج كالمتحرى ويهمل بقية العناصر الأخرى.

ج - أن يكون التقويم عملية تقدير مستمرة وملازمة للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، وبذلك يتسنى تصحيح مسار عملية التعلم.

د - أن يتم التقويم بطريقة تعاونية يشرك فيها كل من يؤثر في العملية التعليمية ويتأثر بها، كالمعلمين والمديرين، والمشرفين التربويين كما يتعاون التلاميذ فيما بينهم لتقويم أنفسهم، ويتعاون المعلمون معاً في تقويم نمو تلاميذهم، وكذلك يتعاون أولياء الأمور مع المدرسة في عملية التقويم.

- هـ - أن يكون التقويم اقتصادياً في الوقت والجهد والمال، فبراعي التقويم وقت المعلم ووقت التلاميذ والوقت المخصص للعملية التعليمية.
- و - أن يقوم التعليم على أساس علمي، بمعنى أن تتوفر في الوسائل المستخدمة فيه مجموعة من الخصائص كالصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتميز
- ز - أن تكون عملية التقويم إنسانية، بمعنى أن يكون هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على النمو الشامل إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، وأن يكون التقويم وسيلة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم وليس وسيلة لإرهاب التلاميذ، وأسلوباً من أساليب عقابهم، بل ينبغي أن يترك أثراً طيباً في نفوس التلاميذ.

وسائل تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ:

تنوع وسائل التقويم بتنوع الأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها، ولما كان التقويم عملية شاملة تتناول جميع جوانب شخصية المتعلم من الناحية المعرفية والوجدانية والمهارية بالإضافة إلى تقويم المعلم والكتاب ونحو ذلك، فإنه من الضروري استخدام وسائل عديدة ومتنوعة تتفق وغرض التقويم مثل الإختبارات والملاحظة والمقابلة والإستبانة ودراسة الحالة.

وتعتبر الإختبارات من أهم وسائل تقويم تحصيل التلاميذ وأكثرها إستخداماً، ولهذا سنتناولها بشيء من التفصيل، وقد صنفت الإختبارات إلى:

الإختبارات التحصيلية:

وهي وسيلة لقياس التحصيل الدراسي للتلاميذ.

إختبارات الأداء:

وهي وسائل ذات طابع عملي وتهدف إلى قياس قدرة التلاميذ على أداء عمل معين، مثل إختبار التجارب العملية، والتدريبات الرياضية، والترجمة وسوف تقتصر دراستنا على الإختبارات التحصيلية.

الإختبارات التحصيلية:

هي إختبارات تقيس نتائج تعلم التلاميذ لموضوع معين، وتعطي صورة مفصلة لنقاط القوة والضعف في هذا المجال، ومن خلال التحليل المفصل للإجابات يمكن التعرف على مواطن الضعف وأسبابها ومن ثم إتخاذ الإجراءات الكفيلة بعلاجها. وينقسم هذا النوع من الإختبارات إلى قسمين رئيسيين:

أولاً: الاختبارات الشفهية.

ثانياً: الإختبارات التحريرية.

أ - إختبارات المقال.

ب - الإختبارات الموضوعية.

أولاً: الإختبارات الشفهية:

تستخدم كوسيلة للتعرف على معلومات التلاميذ من الدروس السابقة كتمهيد لتقديم الدرس الجديد، فضلاً عن التقويم المستمر لنمو التلاميذ في التحصيل الدراسي.

وتعتبر الإختبارات الشفهية ضرورية لمعرفة مدى تحقق بعض الأهداف التربوية، فهي وسيلة نفيذنا في التعرف على مدى إتقان التلميذ لنطق اللغة العربية أو غيرها أو مدى قدرة التلميذ على تلاوة القرآن الكريم والإلتزام بأحكام التلاوة أو حفظه لبعض الآيات أو الأحاديث النبوية، أو قدرة التلميذ على التعبير عن نفسه، وهنا لابد أن نلجأ إلى الإختبارات الشفهية وليس هناك بديل عنها.

مميزاتها:

من أبرز مميزاتها مايلي:

أ - تعطى صورة دقيقة عن قدرة التلميذ على القراءة والنطق والتعبير والمناقشة والحوار.

ب - تساعد المعلم على معرفة أخطاء التلاميذ فور حدوثها، ومن ثم تصحيحها.

ج - تمنح جانب المنافسة بين التلاميذ، وتدعم الثقة فيهم عن طريق التأكيد من إجاباتهم فور الإدلاء بها.

عيوبها:

من أبرز مميزاتها مايلي:

أ - لا تتصف بالموضوعية حيث أنها تتأثر بظروف المعلم النفسية والمهنية.

ب - تتأثر بعوامل مثل: خوف التلاميذ وخجلهم وارتباكهم.

ج - تأخذ وقتاً طويلاً وخاصة في الفصول الدراسية ذات الأعداد الكبيرة.

ثانياً: الإختبارات التحريرية:

تشتمل هذه الإختبارات على مايلي:

أ - اختبارات المقال :

من أقدم أنواع الاختبارات التحريرية وأكثرها استخداماً في مدارسنا.

مميزاتها:

من أبرز مميزاتها مايلي:

- ١ - سهولة إعدادها، ويستغرق إعدادها وقتاً قصيراً.
- ٢ - تساعد في قياس قدرات كثيرة ومتنوعة، كالقدرة على التعبير عن الأفكار وترتيبها، والقدرة على التحليل والتركيب والتقويم، والقدرة على تطبيق المبادئ والقوانين في مواقف جديدة، والقدرة على النقد، والقدرة على التمييز والمقارنة، وتبدأ هذه الاختبارات بكلمات مثل:
- ناقش، قارن، اشرح، علل، فسر، ماذا، بين، أذكر.

عيوبها:

من أبرز عيوبها مايلي:

- ١ - تتطلب عملية تصحيحها وقتاً طويلاً، وجهداً كبيراً.
- ٢ - لا تغطي أجزاء المنهج المدرسي وخبراته.
- ٣ - لا تقيس جميع أوجه التعلم.
- ٤ - لا تتصف بالموضوعية، حيث تتأثر الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ بالحالة النفسية للمصحح، واتجاهاته، وفكرته عن التلميذ، ونوعية علاقته بالتلميذ.
- ٥ - يتدخل فيها عنصر الصدفة والحظ فقد يأتي السؤال في جزء استذكره التلميذ فيجيب الإجابة عليه أو قد يأتي السؤال في جزء أهمله فتضيع درجة السؤال بأكملها.

ومن المقترحات التي تفيد في تلافي كثير من عيوب اختبارات المقال، مايلي:

- ١ - تحديد الأهداف التي نريد قياسها بالإختبار وتحديد القدرات التي نريد الوقوف عليها عند التلاميذ، قبل صياغة أسئلة المقال.
- ٢ - تجنب استخدام الألفاظ والعبارات الصعبة التي تؤدي إلى سوء فهم المقصود من السؤال.
- ٣ - أن تشمل الأسئلة على أكثر مايمكن من محتوى المادة الدراسية.
- ٤ - تنويع الأسئلة حتى تتاح الفرصة للتلميذ المتوسط والتلميذ المتفوق، وبذلك يراعي الاختبار الفروق الفردية بين التلاميذ.

- ٥ - ألا تتوقف الأسئلة عند مستوى التذكر، بل تشمل على أسئلة تقيس القدرة على الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
- ٦ - تحديد المدى الزمني الذي تستغرقه الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار.
- ب - الاختبارات الموضوعية:

لقد وجهت انتقادات كثيرة لاختبارات المقال مما أدى إلى ظهور نوع جديد من الاختبارات الموضوعية.

وتُعرف هذه الاختبارات بأنها مجموعة من المثيرات المتتابعة - عادة في صورة أسئلة - يقصد منها تقدير فرد أو مجموعة من الأفراد تقديراً كمياً في سمة ما، وهي اختبارات تقلل إلى حد كبير من تأثير العوامل الذاتية سواء في فهم السؤال أو تصحيح الإجابة عليه، مما يصفها بالموضوعية بمعنى أن التقدير الذي تحصل عليه ورقة إجابة لا يختلف باختلاف المصحح.

مميزاتها:

من أبرز مزايا هذه الاختبارات مايلي:

- ١ - موضوعية؛ حيث أنها تتكون من عدد كبير من المفردات وكل مفردة لها إجابة واحدة محددة لا تختلف من مصحح لآخر أو مع المصحح نفسه من وقت لآخر، أي أن نتائجها لا تتأثر بذاتية المصححين.
- ٢ - سهولة وسرعة تصحيحها.
- ٣ - تشمل على كثير من محتوى المادة الدراسية لكثرتها، وقصرها، وتحديدتها، ولذلك لا تدع مجالاً للخط أو الصدفة، وتغطي قدراً كبيراً من محتوى المادة الدراسية.
- ٤ - متنوعة، مما يجعلها قادرة على قياس جوانب كثيرة من القدرات العقلية، كالفهم، وإدراك العلاقات والاستنتاج وغيرها من عمليات التفكير العليا.
- ٥ - تتغلب على بعض الصعوبات التي يشكو منها التلاميذ مثل عدم القدرة على التعبير بسهولة أو عدم القدرة على الكتابة بسرعة أو الخروج عن الموضوع.

عيوبها:

من أبرز عيوب هذه الاختبارات مايلي:

- ١ - لا تقيس قدرة التلميذ على تنظيم أفكاره وربطها ببعضها وإبداء رأيه الشخصي مع الاستدلال بالبراهين والأدلة التي تدعم هذا الرأي.

- ٢ - تتطلب جهداً كبيراً ووقتا طويلا في إعدادها، بقصد مراعاة تحقق الصدق والثبات والموضوعية.
- ٣ - يلجأ التلاميذ فيها إلى التخمين.

ومن المقترحات التي تفيد في تحسين الاختبارات الموضوعية مايلي:

- ١ - إعدادها بعناية بحيث تأخذ في الاعتبار جميع الأهداف التعليمية التي يراد تحقيقها.
- ٢ - استخدامها ألفاظا مألوفة لدى التلاميذ ومصطلحات يستخدمونها.
- ٣ - أن تكون ممثلة للخبرات التي يتضمنها المنهج الدراسي.
- ٤ - أن تكون صياغة أسئلتها واضحة وتجنب الإجابة عليها بالتخمين.
- ٥ - استقلال الأسئلة، أي عدم وضع أسئلة يمكن الإجابة عليها بالرجوع إلى أسئلة أخرى في نفس الإختبار.
- ٦ - أن تكون الأسئلة قصيرة وواضحة بحيث تجنب التلاميذ الإرتباك.

أنواع الاختبارات الموضوعية:

توجد أنواع متعددة من أبرزها ما يلي:

١ - أسئلة الصواب والخطأ:

في هذا النوع يعرض على التلميذ مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطيء ويطلب منه وضع علامة (√) أما العبارة الصحيحة وعلامة (x) أمام العبارة الخاطئة، وينبغي أن تتضمن كل عبارة فكرة واحدة فقط، لأن وجود أكثر من فكرة يؤدي إلى إرباك التلميذ وجعله غير قادر على تحديد أي الفكرتين هي المقصودة، وقد يطلب من التلميذ تصحيح العبارة الخاطئة، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات في الغالب لقياس تعلم الحقائق وتذكرها، وقياس قدرة التلميذ على التمييز بين الصواب والخطأ.

ويتميز هذا النوع من الإختبارات بسهولة الإعداد والموضوعية وسهولة التصحيح وتغطية أجزاء كبيرة من محتوى المادة الدراسية.

ومن عيوب هذا الإختبار أنه يقيس قدرة التلاميذ على تذكر المعلومات دون فهمها في أغلب الأحيان، مما يشجع على الحفظ والاستظهار، كما أنه يسمح بدرجة كبيرة من

التخمين، كما أنه لا يقيس القدرة على التطبيق والتحليل، وإدراك العلاقات، كما أنه لا يقيس القدرة على استعمال اللغة في عرض الأفكار أو الآراء ومناقشتها. ومن أمثلة هذا النوع ما يلي:

ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (x) أما العبارة الخاطئة:

أ - القلوي يحمر عباد الشمس () .

ب - المملكة العربية السعودية من دول المغرب العربي ()

ج - تزيد درجة الحرارة كلما ابتعدنا عن خط الاستواء ()

ومن المقترحات التي ينبغي مراعاتها عند تصميم أسئلة الصواب والخطأ:

أ - ألا يتضمن السؤال الواحد فكرتين أحدهما صحيحة والأخرى خاطئة.

ب - أن يشمل الاختبار على عدد كبير من الأسئلة، وترتب بصورة عشوائية حتى يقل عنصر التخمين.

ج - يطلب من التلميذ (المستجيب) تصحيح العبارة الخاطئة حتى لا يشجع على التخمين.

٢ - أسئلة الاختيار من متعدد:

يعتبر هذا النوع من أكثر الاختبارات الموضوعية أهمية وانتشاراً رغم صعوبة إعداده. وتستخدم أسئلة هذا الاختبار في قياس قدرة التلميذ على معرفة الحقائق والمفاهيم.

ويطلب في هذا النوع من الاختبارات أن يختار التلميذ الإجابة الصحيحة من عدة إجابات محتملة للسؤال، أو تكملات محتملة ولا تقل كل منها عن أربع، حتى تقل فرصة الوصول إلى الإجابة السليمة عن طريق التخمين.

ويتميز هذا النوع من الاختبارات بخلوه من الذاتية، كما يتميز بسهولة التصحيح وقياسه لقدرات متنوعة مثل القدرة على الاستنتاج وحل المشكلات وإدراك العلاقات، ويغطي أجزاء كثيرة من محتوى المنهج، ويقل فيه عامل التخمين عند الإجابة على أسئلته.

ومن عيوبه أنه يحتاج لوقت كبير في إعداده، ومهارة عالية في بناؤه، وإلمام كبير بتفاصيل محتوى المنهج، فضلاً عن أنه لا يقيس القدرات التعبيرية والابتكارية والتفويمية، وحل المشكلات.

- ومن المقترحات التي ينبغي مراعاتها عند تصميم هذا النوع من الإختبارات:
- أ — أن تتضمن البدائل إجابة صحيحة فقط.
- ب — أن يخلو السؤال من إشارات معينة تدل على الإجابة الصحيحة.
- ج — أن تكون البدائل واضحة، مختصرة، مباشرة، خالية من أي غموض.
- ومن أمثلة هذا النوع مايلي:

ضع علامة (٧) أمام الإجابة الصحيحة:

- أ — إذا أردنا أن ندخل (كان) على جملة (أبوك ذو فضل) فإننا نقول.
- * كان أباك ذو فضل. ()
- * كان أبيك ذو فضل. ()
- * كان أباك ذي فضل. ()
- * كان أبوك ذا فضل. (س)

٣ — أسئلة التكميل:

يستخدم هذا النوع في معظم المواد الدراسية لسهولة إعداده. ويتكون سؤال التكميل من عدد من العبارات أو الجمل ويطلب من التلميذ أن يكتب الكلمة الناقصة حتى يصبح المعنى كاملاً، ويقيس هذا النوع من الأسئلة القدرة على التذكر للحقائق والمعلومات التي لا يوجد خلاف حولها، وكذلك الفهم والتطبيق.

ويتميز هذا النوع بأنه يغطي جزءاً كبيراً من مفردات محتوى المنهج، ويسهل إعداده وصياغته.

ومن عيوبه أنه يشجع على الحفظ والاستظهار والتركيز على الحقائق الفصيلية وكذلك لجوء التلميذ إلى التخمين في الإجابة عن أسئلته.

ومن المقترحات المفيدة في تحسين هذا النوع من اختبارات مايلي:

- أ — الإكثار من الأسئلة التي تقيس مستويات عليا من التفكير كالتطبيق والتحليل.
- ب — عدم ترك فراغات كثيرة في الجملة الواحدة.
- ج — كتابة العبارة التي يطلب ملء الفراغات بها، بطريقة تجعل الجزء الناقص مثيراً للتفكير، وألا تكون هناك اختلافات حول الكلمات التي تكتب في الفراغات.

ومن أمثلة هذا النوع مايلي :

أ - أكمل العبارات الآتية بما يناسبها :

* تقع المملكة العربية السعودية في قارة

* يقع مضيق جبل طارق بين البحر والمحيط

ب - ضع في المكان الخالي مفعولا مطلقا :

* دكت الطائرات مواقع العدو

جـ - ضع في المكان الخالي فعلا مضارعاً معتل الآخر :

لا يجب أن مادمت مريضا .

أسئلة المزاوجة (المقابلة) :

تتألف أسئلة هذا النوع من قائمتين من الاصطلاحات أو الرموز أو الجمل ، تمثل إحداها المثيرات ، وتمثل الأخرى الاستجابات ، ويراعى أن يكون عدد الاستجابات أكبر من عدد المثيرات ، ويطلب من التلميذ أن يقابل بين كل مثير في القائمة الأولى والاستجابة التي تناسبه في القائمة الثانية .

ويتميز هذا النوع بسهولة إعداده وتصحيحه ، ومناسبته للمراحل الدراسية المختلفة ، فضلا عن أنه يقل فيه عنصر التخمين لتعدد الاستجابات ، كما أنه يدرّب التلميذ على مهارات التمييز والتصنيف ، وإدراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم وغير ذلك .

ومن المقترحات التي تفيد في تصميم هذا النوع مايلي :

أ - وضوح العلاقة بين عبارات القائمة الأولى وإجاباتها في القائمة الثانية .

ب - زيادة مفردات قائمة الاستجابات في القائمة الثانية ، عن عدد المثيرات في القائمة الأولى ، حتى يقل عامل التخمين .

جـ - توزيع مفردات قائمة الاستجابات بطريقة عشوائية .

د - أن تكون العبارات قصيرة ، وأن يتم اختيار ألفاظها بدقة لا تختمل اللبس أو عدم الفهم .

ومن أمثلة هذا النوع مايلي

أ - ضع بين الأقواس على يمين أسماء الدول في العمود (أ) الأرقام التي تناسبها من العواصم في العمود (ب) .

العمود (أ)	العمود (ب)
الدولة	العاصمة
() سوريا	١ - بغداد
() لبنان	٢ - الخرطوم
() مصر	٣ - بيروت
() السعودية	٤ - دمشق
	٥ - الرياض
	٦ - القاهرة

- أكتب أمام كل نهر في القائمة (أ) رقم الدولة التي يوجد فيها من المجموعة (ب)

العمود (أ)	العمود (ب)
() بردي	١ - لبنان
() الفرات	٢ - مصر
() الليطاني	٣ - العراق
() النيل الأزرق	٤ - سوريا
	٥ - السودان

الفصل السابع

تنظيمات المناهج الدراسية

يتضمن هذا الفصل مايلي :

- ١ - مناهج المواد الدراسية .
- ٢ - منهج النشاط أو الخبرة .
- ٣ - المنهج المحوري .
- ٤ - منهج الوحدات الدراسية .

الفصل السابع

تنظيمات المناهج الدراسية

تمهيد: تعريف

يقصد بتنظيم المنهج : هو الأسلوب الذي يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة إلى تلاميذها ، ومدى إتساعها وعمقها ، وكيفية متابعتها وتماسكها واستمرارها .

إن جوهر عملية تنظيم المنهج تنبع أساساً من الفكر التربوي الذي يستند إليه المنهج ، وقد مر هذا الفكر بعدة مراحل أفرزت تنظيمات منهجية عديدة ، يدور - كل منها - حول محاور أساسية ، قد يكون المعرفة المجردة أو ميول التلميذ واهتماماته أو حاجات المتعلمين ومشكلاتهم وحاجات المجتمع ومشكلاته .

وهذه التنظيمات لا تختلف بعضها عن بعض من حيث الطبيعة المنهجية ، لأنها ليست إلا طرقاً تنظيمية للمنهج ومنسقة لأنواع النشاط والخبرات المتضمنة فيه ، ومن أبرز تنظيمات المناهج ما يلي :

أولاً : مناهج المواد الدراسية .

ثانياً : منهج النشاط .

ثالثاً : المنهج المحوري .

رابعاً : منهج الوحدات الدراسية .

أولاً : مناهج المواد الدراسية :

هي من أقدم تنظيمات المناهج وأوسعها انتشاراً حتى الوقت الحاضر ، وقد كانت المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج منفصلة عن بعضها ، ثم حدث نوع من الترابط بين هذه المواد ، أعقبه دمج بعض المواد في مجالات محدودة ، ثم دمجها في مجالات واسعة ، مما جعل لمناهج المواد الدراسية أشكال متنوعة هي :

١ - منهج المواد الدراسية المنفصلة .

٢ - منهج المواد الدراسية المترابطة .

٣ - منهج المواد الدراسية المندمجة.

٤ - منهج المجالات الواسعة.

١ - منهج المواد الدراسية المنفصلة:

يقصد به ذلك المنهج الذي تنتظم فيه الخبرات التربوية في صورة مواد دراسية منفصلة مثل: التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء... وغيرها.

وينظر هذا التنظيم المنهجي إلى مفهوم الخبرة من زاوية ضيقة، فهي المعرفة كغاية في حد ذاتها، والتي يقوم تدريسها على التلقين من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم، ومن خلال ذلك يتم التباعد بين المتعلم والحياة المدرسية من ناحية ودوافع الحياة خارج المدرسة من ناحية أخرى، ومن خلال هذا أيضا تصبح المعارف كغاية في حد ذاتها حيث اعتبرت وسيلة التربية في تعديل السلوك وتهذيب الأخلاق.

وينعد هذا المنهج من أقدم التنظيمات المعروفة وأكثرها انتشاراً حتى الوقت الحاضر، وذلك على الرغم من ظهور تنظيمات منهجية جديدة، وقد استمد هذا المنهج تسميته من أنه تنظيم لمناهج المدرسة على أساس المادة الدراسية أو المعرفة المجردة بشتى صورها، وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادئ ونظريات، وتدرس للطلاب في صورة مواد دراسية منفصلة وموزعة على سنوات الدراسة، ومن أبرز خصائص هذا المنهج ما يلي:

أ - الفصل بين المواد الدراسية:

يقوم هذا التنظيم المنهجي على أساس تقديم أقدار متفاوتة من المعارف إلى التلاميذ في صورة مواد دراسية لاصلة ولا ربط بينها، مما يؤدي عادة إلى النظرة الجزئية وفقدان الصورة الكلية للمجال المعرفي الواحد، وأصبحت كل مادة تدرس بمعزل عن غيرها من المواد بما في ذلك المواد ذات الصلة الوثيقة بها، فالتاريخ يدرس بمعزل عن الجغرافيا والتربية الوطنية، والفيزياء تدرس بمعزل عن الكيمياء والأحياء، وهكذا.

وبمرور الوقت أخذت عملية الفصل تتم بين فروع المادة الواحدة، حيث تقسم إلى أجزاء ويعامل كل منها على أنه مادة مستقلة، فاللغة العربية قسمت إلى فروع (قراءة وقواعد وتعبير وخط وإملاء) والفيزياء قسمت إلى فروع (الصوت والضوء والكهرباء وخواص المادة) وأصبح ينظر إلى كل فرع على أنه مادة مستقلة لها حصص معينة في الجدول المدرسي، ويقوم بتدريسها معلم متخصص ولها كتاب مستقل بها، وبذلك قدم

هذا المنهج المعرفة في صورة مفتة ومتناثرة ومجزأة، مما لا يساعد على تحقيق ما تسعى إليه التربية والتعليم من أهداف.

وقد زاد عدد المواد الدراسية زيادة كبيرة، حتى أن بعض الباحثين قدر عددها حالياً في بعض الجامعات الأجنبية الكبيرة بعدة آلاف، وفي بعض المدارس الثانوية الكبيرة بعدة مئات.

ب - تنظيم المواد الدراسية تنظيمًا منطقيًا:

بمعنى أن أجزاء المادة ترتبط بعضها ببعض بعلاقات منطقية تقوم على أساس الاتساق الداخلي للأفكار والوحدة الداخلية للمادة في تركيبها وترتيبها الكلي، وذلك وفق طبيعة المادة الدراسية، وقد يأخذ هذا المنطق أشكالاً منها:

١ - التدرج من البسيط إلى المركب:

ونلاحظ ذلك في مادة الرياضيات حيث تبدأ بالعمليات الحسابية البسيطة كالجمع أو الطرح ثم التدرج للعمليات المركبة كالقسمة وهكذا.

٢ - التدرج من الجزء إلى الكل:

ويبدو ذلك واضحاً في اللغة حيث تبدأ بالحروف ثم المقاطع التي تكون بدورها كلمات تكون جمل وهكذا.

٣ - التدرج من الماضي إلى الحاضر:

ويلاحظ ذلك في الأدب والتاريخ، حيث ترتب الحقائق تبعاً لزمن حدوثها، فهناك الأدب في العصر الجاهلي ومنه نصل إلى الأدب في العصر الحديث وهكذا. وفي التاريخ نبدأ بدراسة الأقدم ثم الأحدث.

٤ - التدرج من السهل إلى الصعب.

أي البدء بالأشياء المحسوسة التي يسهل فهمها، ثم الانتقال إلى الأشياء المجردة أو الأكثر تعقيداً.

٥ - التدرج من الكل إلى الجزء: فدراسة الجغرافيا يمكن أن تبدأ من الكرة الأرضية

ويساعد هذا في تفسير كثير من الظواهر الجغرافية مثل الفروق في الوقت، والفصول الجغرافية.

ويغلب على هذا التنظيم الطابع النظري، ويوضع في صورة موضوعات بحث يتم تناول كل موضوع في حصة، وغالباً ما يترجم هذا المحتوى في صورة «كتاب» يضم هذه المواضع.

ج - الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للتعلم:

لما كان الهدف الأساسي للمنهج هو تزويد التلاميذ بالمعلومات الضرورية، والتي يتضمنها الكتاب المدرسي، فقد أصبح لهذا الكتاب دور رئيسي في هذا المنهج، وصار المعلم مجرد ناقل للمعرفة التي يحتويها الكتاب والمنظمة بصورة منطقية، وبالتالي أصبح معيار نجاح المعلم هو المام بهادة الكتاب المدرسي ومدى قدرته على عرضها بأسلوب منظم وشيق يسهل على التلميذ حفظها واستيعابها، ثم تقيس الامتحانات ما حصله التلميذ من معلومات هذا الكتاب.

د - ضعف الاهتمام بالنشاط المدرسي:

لقد أدى تركيز المنهج على المعارف المجردة، إلى انصراف التلاميذ عنها وعدم اهتمامهم بالدراسة، ولذلك بدأ الاهتمام بمجموعة من الأنشطة غير المرتبطة بالمواد الدراسية، وهي أنشطة حرة تلقائية تؤدي داخل المدرسة وخارجها مثل: الرحلات والمعسكرات والجمعيات مثل (جماعة الاذاعة - الجمعية الجغرافية - الجمعية العلمية) ولكن نادراً ما يشعر التلميذ بعلاقة بينها وبين المواد الدراسية، لأنها تتم بمعزل عن هذه المواد التي يدرسها التلميذ داخل الفصول الدراسية.

هـ - البرامج والمقررات الدراسية تعد مقديما:

فيعد محتوى كل مادة دراسية، وتؤلف المواد الدراسية، وأدلة المعلمين، ويحدث عدد الحصص لكل مادة، وتعد الوسائل التعليمية وفقاً لهذه المقررات وذلك المحتوى، بل وتحدد مؤهلات ومواصفات المعلم الذي يقوم بالتدريس.

و - يقتصر التقويم على الجانب التحصيلي:

على الرغم من أن التربية والتعليم تهدف إلى تنمية شخصية التلميذ وتعديل سلوكه في اتجاهات معينة واكسابه ميولاً وقيماً وطرقاً للتفكير لا غنى له عنها، إلا أن هذا المنهج يركز على المعرفة وتحصيلها، وبذلك اقتصر التقويم فيه على الجانب التحصيلي، وأصبحت الامتحانات تقيس ماتم تحصيله، بغض النظر عن مدى تأثير ما حصله التلميذ من معارف على جوانب الشخصية الأخرى.

ز - دور التلميذ تلقي المعلومات:

لما كانت المعرفة محور هذا المنهج وغايته، لذلك اقتصر دور التلميذ على تلقي المعلومات والمعارف وحفظها واسترجاعها وقت الامتحان، مما جعل دور التلميذ سلبي ومنفعل وليس فاعل في العملية التعليمية التعلمية.

ح - دور المعلم تلقين المعلومات:

للمعلم دور أساسي في هذا المنهج هو شرح المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي حتى يتمكن التلاميذ من استيعابها، وكلما كان المعلم متمكناً من مادته الدراسية كلما كان قادراً على تحقيق أهداف المنهج، وبذلك أصبحت الوظيفة الأساسية للمعلم تسهيل عملية التحصيل الدراسي للتلاميذ.

وقد استخدم المعلم طريقة الإلقاء باعتبارها أنسب الطرق التدريسية لأنها تساعد على شرح وتفسير وتبسيط المعلومات والمعارف التي يتضمنها محتوى منهج المواد الدراسية المفصلة، ومعنى ذلك أن المعلم هو مجرد ناقل للمعلومات إلى عقول التلاميذ.

مزايا منهج المواد الدراسية المفصلة:

على الرغم من النقد الذي يوجه إلى منهج المواد الدراسية وكذا محاولات تطويره، فهو يتمتع ببعض المميزات من أبرزها ما يلي:

١ - أن تنظيم المعرفة والاختيار منها لإعداد هذا المنهج يعتبر أمراً سهلاً وميسوراً ولا يستغرق وقتاً أو جهداً كبيراً من مخططي المنهج.

٢ - سهل التخطيط والتنفيذ، فتخطيطه لا يتطلب سوى تحديد الأهداف وتحديد المادة التعليمية التي تعمل على تحقيقها، وتنفيذه لا يحتاج سوى تجهيز الفصول وإعداد الكتب المدرسية، وطبع النشرات والتوجيهات اللازمة للمعلمين.

٣ - يقدم المادة الدراسية إلى التلاميذ بطريقة أكثر عمقاً وتنظيماً، وذلك من منطلق الاستناد إلى منطق المادة ذاتها، وتسلسلها المعرفي.

٤ - يسهل تطويره، والذي غالباً ما يتم عن طريق الحذف أو الإضافة أو الاستبدال، وعمليات الحذف والإضافة تنصب على جزء من الدراسة أو على أكملها، كلما دعت الحاجة، ويتم ذلك دون حدوث اضطراب كبير في النظام والبرنامج المدرسي.

٥ - يعد هذا التنظيم المنهجي أقل التنظيمات تكلفة فهو لا يحتاج إلا لغرفة صفية وكتاب دراسي ومعلم.

- ٦ - لا تحتاج عملية التقويم فيه إلى وقت أو جهد أو تكلفة كبيرة.
- ٧ - يسمح بالتعمق في دراسة المواد، وهذا يتمشى مع طبيعة الدراسة بالجامعات التي تركز على هذا التعمق في المواد الدراسية.

عيوب منهج المواد الدراسية المتفصلة:

من أبرز عيوب هذا المنهج مايلي:

- ١ - يهمل ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم وماينهم من فروق فردية، وينظر للمواد الدراسية على أنها غايات في حد ذاتها.
- ٢ - يضع عملية إكتساب المعرفة في قائمة أولوياته من التعلم، ويهمل في سبيل ذلك الميول والقيم والمهارات وأنماط التفكير الصحيحة.
- ٣ - يستند على التنظيم المنطقي للمادة الدراسية، ويغفل الناحية النفسية للتلميذ، ومن التعارف عليه أن المنهج الفعال هو الذي يجمع بين التنظيم المنطقي، والتنظيم السيكلوجي للتعلم، وإعطاء كل منها ما يستحقه من عناية الأمر الذي يزيد من فاعلية عمليتي التعليم والتعلم.
- ٤ - يفصل بين المواد الدراسية، مما يؤدي إلى عدم وحدة المعرفة وتكاملها، وذلك يتعارض مع ما تهدف إليه التربية من تكامل في شخصية المتعلم يساعده في مواجهة مشكلات الحياة والتكيف معها.
- ٥ - أهمل النشاط المدرسي مما جعل الدراسة في المدرسة تتسم بالممل والجفاف.
- ٦ - ركز على المعرفة المجردة، وأهمل دراسة المشكلات الاجتماعية، مما أفقد المادة الدراسية وظيفتها في خدمة التلميذ والمجتمع، وأدى إلى فقدان المدرسة لوظيفتها الاجتماعية وانفصالها عن البيئة والمجتمع وإلى عدم تنسيق جهود المعلمين وتعاونهم من أجل تنمية شخصية المتعلم، ففي ظل هذا المنهج يؤدي كل معلم دوره بمعزل عن الآخر وكل منها يهتم بمادته فقط.
- ٨ - لا يكسب التلميذ خبرة كبيرة في تحمل المسؤوليات، واتخاذ القرارات والعمل التعاوني وتنمية التفكير الناقد، وذلك لأن المعلم يتحمل العبء الأكبر في العملية التعليمية، كما يحدد الكتاب المدرسي مايدرس ومتى يدرس، وكذلك اعتياد طرق التدريس على التحفيظ والتلقين.

إن هذا التنظيم المنهجي بالرغم من النقد الموجه إليه، سيظل التنظيم السائد في الكثير من الدول لفترة زمنية قادمة، حيث أن تصميم المدارس الحالية، وأنظمة

الامتحانات، وأسس القبول بالجامعات، كل هذه مؤشرات تدل على استمراره وهيمته لفترة قادمة ولذلك فإن من واجب المعلمين الذين ينفذونه أن يحاولوا تقليل آثاره السلبية وذلك من خلال ما يلي :

- أ - إتقان طرق التدريس .
- ب - ربط أجزاء المادة الدراسية بعضها ببعض .
- ج - ربط المواد الدراسية مع بعضها .

محاولات تحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة :

لقد قامت عدة محاولات لتحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة من أبرزها ما يلي :

٢ - منهج المواد المترابطة :

يعتبر منهج المواد المترابطة خطوة نحو تطوير منهج المواد المنفصلة، وهو عبارة عن ربط مادتين أو أكثر ببعضها دون إزالة الفواصل الموجودة، مثل الربط بين اللغة العربية والتاريخ من خلال ربط الأدب الجاهلي مع تاريخ العرب قبل الاسلام، على أن يظل لكل مادة دراسية كتابها الخاص ومعلمها المتخصص فيها، وذلك لمجابهة مشكلة تجزيء المنهج المكون من مواد دراسية متعزلة عن بعضها .

ومن العوامل التي تؤثر في هذا الربط :

- أ - طبيعة المواد الدراسية التي يتم بينها الربط .
- ب - حجم المعلومات التي تتضمنها المواد الدراسية التي يتم بينها الربط .
- ج - نوعية وحجم المعلومات التي يتقنها المعلم .
- د - رغبة المعلم في القيام بعملية الربط .
- هـ - الوقت المتاح لعملية الربط .

* وقد يكون الربط عرضياً :

وذلك عندما يقوم المعلم عرضاً وفي أثناء التدريس بعملية الربط، وذلك عندما يشعر بوجود علاقة بين المادة التي يقوم بتدريسها وغيرها من المواد المنفصلة الأخرى، فهناك علاقات بين التاريخ والاجتماع والاقتصاد، وهناك أيضاً علاقات بين الرياضيات والعلوم أو بين الجغرافيا والعلوم أو بين الأدب والتاريخ . وهكذا .

ومن الممكن في هذا الشأن أن تتم اتصالات جزئية ومحدودة بين معلم مادة ما ومعلم مادة أخرى للتعرف على مجالات الربط والتي يمكن أبراها في أثناء التدريس .

* وقد يكون الربط منظماً:

وذلك من قبل خبراء واضعي المناهج والمعلمين، ويتم الربط بين المواد ذات العلاقة ببعضها مثل الربط بين التاريخ والجغرافيا فيمكن تدريس المملكة العربية السعودية، والمراحل التي مرت بقيام هذه الدولة على يد الملك عبد العزيز آل سعود (تاريخ) وفي نفس السنة الدراسية التي تدرس فيها موقع المملكة الجغرافي وما يوجد بها من نفط ومعادن أخرى (جغرافيا). كذلك يمكن دراسة فترة حكم الملك عبد العزيز وفي نفس الفترة تدرس الحركات الأدبية والانتاج الأدبي لبعض الشعراء الذين عاشوا خلال هذه الفترة التاريخية، وقد يتم الربط عن طريق معلم واحد يقوم بتدريس المادتين كالجغرافيا والتاريخ أو الكيمياء والفيزياء.

إن هذا النوع من الربط أفضل من الربط العرضي، لأن فيه جهداً مقصوداً لربط المواد المختلفة ببعضها بعض، حتى تستفيد كل منهما بالأخرى من حيث التفسير والتكميل.

وعلى الرغم من ذلك ظلت عيوب منهج المواد المفصلة متضمنة في منهج المواد المترابطة، فضلاً عن أن الربط بين المواد الدراسية كان متروكاً للمعلمين ومجهوداتهم الذاتية، وبذلك فإن منهج المواد المترابطة لم يستطع أن يحل مشكلة تجزئة المنهج حلاً جذرياً، فالمواد الدراسية ما زالت محتفظة بذاتيها واستقلاليتها.

٣ - منهج المواد المتداخلة:

يمثل إحدى المحاولات التي قام به التربويين لتطوير منهج المواد الدراسية المفصلة الذي اتصف بالزيادة المستمرة فيما يقدم من مواد راسية، وهو محاولة أقر بعض الشيء نحو التكامل من منهج الارتباط.

ويقصد من هذا المنهج إزالة الحواجز بين عدد من المواد الدراسية التي تنتمي لميدان معين، وقد يكون ذلك بين مادتين أو أكثر من نفس الميدان كالدماج بين النبات والحيوان في علم الأحياء، أو قد يكون الدماج بين مادتين أو أكثر من ميدانين مختلفين كالفيزياء والكيمياء في علم بعض العلوم الطبيعية والجغرافية، وعلى المستوى الجامعي حدث دمج بين الفيزياء والأحياء في الفيزياء الحيوية. وهنا تندمج المعارف المستمدة من أكثر من مادة لتكون مادة واحدة ويقوم بتدريس هذه المادة المتداخلة معلم واحد، ومن ثم يكون أقدر على بيان فكرة وحدة المعرفة وتكاملها، ومع ذلك فقد وجهت نواحي نقد إلى فكرة

الاندماج لعل من أهمها : أن المواد المندجة كثيراً ما تغفل فيها عملية ربط الخبرات المجزأة والمتضمنة في المواد الدراسية المتقاربة ، وأن الدمج يجعل الدراسة فيه على درجة كبيرة من السطحية ، ويعطي تصور عام عن هذه المواد المندجة دون الوقوف على التفاصيل الأساسية والضرورية ، ولذلك كله لم يكتب لهذه المحاولة النجاح المطلوب .

٤ - منهج المجالات الواسعة :

هو محاولة لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة - أكثر تطوراً من منهجي الارتباط والاندماج - للتغلب على تجزئ المعرفة ، والتوصل إلى درجة الوحدة في فرع كامل من فروع المعرفة ، وهو يقوم على تجميع المواد الدراسية المتقاربة ودمجها في مجال واسع بحيث تزول الحواجز بينها ومن أمثلة ذلك :

- أ - مجال الدراسات الاجتماعية ويضم التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية .
- ب - مجال العلوم العامة ويضم الفيزياء والكيمياء والأحياء والجيولوجيا .
- ج - مجال اللغة العربية ويضم القراءة والكتابة والنحو الأدب والتعبير .
- د - مجال البيئية : مجال واسع يدمج بين البيولوجيا ، والكيمياء ، والزراعة ، والاقتصاد ، والاجتماع ، والجغرافيا ، والسياسة ، وعلم الأرض .

وهذا المنهج هو منهج مواد دراسية في أساسه غير أن الاختلاف بينه وبين منهج المواد المنفصلة ، يرجع إلى اختلاف طريقة اختيار وتنظيم المواد الدراسية ، ففيه تنظم المواد في حقول أو مجالات ، ويراعى أن يتألف كل مجال من هذه المجالات من عدة مواد دراسية متقاربة ، ويقسم محتوى المجال الواحد إلى وحدات تعالج كل منها موضوعاً يتصل بمختلف المواد الدراسية التي يتألف منها هذا المجال .

ولا ينبغي أن يكون المجال الواسع مجرد تجميع لموضوعات ، بين دفتي كتاب ، أو مقرر ، دون تكامل حقيقي ، بل ينبغي أن يتم في المجال الواسع إبراز علاقات ، وتكامل حقيقي بين مجالات معرفية بدونه لظلت مجزأة .

ولقد استخدم هذا النوع من التنظيم المنهجي في السنوات الأخيرة على نطاق واسع في بعض الدول العربية .

مزايא منهج المجالات الواسعة :

من أبرز مزايا هذا المنهج مايلي :

- أ - يساعد على إظهار العلاقات وتحقيق التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة، وعلى ربط المعرفة بالحياة، وتحقيق الدور الوظيفي للمعرفة.
- ب - يوجه الاهتمام للأفكار الأساسية في جوانب المعرفة المختلفة، مما يجعل التلميذ يحصل منها على معرفة وظيفية فعالة لعدة بجوانب هامة من التراث الثقافي الإنساني بدلا من حصوله على أجزاء منفصلة من المعلومات والحقائق يصعب عليه تجميعها في صورة معرفة وظيفية، أي أنه خطوة نحو بناء منهج وظيفي.
- ج - يحقق الترابط الأفقي بين المواد الدراسية في المجال الواحد.
- د - يتيح للمعلم الفرصة لإبراز نواحي المعرفة المختلفة وصلتها بالحياة.
- هـ - يعمل على الربط بين المدرسة والمجتمع، وذلك من خلال دراسة المشكلات الاجتماعية.
- و - يعد ملائما للتلاميذ في مراحل التعليم التي تسبق مرحلة التخصص، باعتبارها مقدمة عامة لنواحي المعرفة المختلفة.

عيوب منهج المجالات الواسعة :

من أبرز عيوب هذا المنهج مايلي :

- أ - يركز على الجوانب المعرفية ويهمل الجوانب الوجدانية والمهارية.
- ب - صعوبة دمج بعض المواد الدراسية في مجال واحد، ولذلك فإن الدمج يحدث بطريقة سطحية لا تحقق الهدف المنشود منها.
- ج - عدم ملائمة للمرحلة الثانوية، نظراً لأنه لا يسمح بالدخول في تفصيلات المواد الدراسية، وغني عن القول بأن المرحلة الثانوية تحتاج إلى نوع من التخصص والتعمق في دراسة المواد الدراسية.
- د - تفصيل المعلم لمادة دراسية على غيرها من المواد المتضمنة في مجالها مما يجعل هذه المواد تبدو ثانوية من حيث الأهمية النسبية لها.
- هـ - لا يتيح للتلاميذ الفرص للقيام بالأنشطة التربوية اللازمة خلال اليوم الدراسي.
- وعلى الرغم من نقائص منهج المواد الدراسية بأشكاله المختلفة فقد بقي دون منافسة حتى أوائل القرن العشرين، حينما ظهرت اتجاهات تربوية جديدة ترمي إلى معالجة عيوبه، وتتلخص هذه الاتجاهات في :
- أ - نقل مركز الاهتمام في التربية من المادة الدراسية إلى التلميذ واهتماماته وميوله.
- ب - ضرورة قيام التلميذ بدور إيجابي في عملية التعلم.

ج - جعل ما يدرسه التلميذ وثيق الصلة بحياته وبيئته .
وقد وجد بعض المربين أن تحقيق هذه الاتجاهات يقتضي أن يركز المنهج على ميول التلميذ واهتماماته ، وبذلك ظهر ما يسمى بمنهج النشاط أو «منهج الخبرة» .

ثانيا : منهج النشاط أو الخبرة :

١ - مفهوم منهج النشاط :

لقد تبين لنا من خلال دراستنا لمنهج المواد الدراسية ، أنه منهج يوجه كل اهتمامه للمادة الدراسية ، ويجعل غايته إتقان التلاميذ للمعلومات والمعارف التي تتضمنها المواد الدراسية المختلفة ، بغض النظر عن فائدتها في حياة التلميذ وما يواجهه من مشكلات في المجتمع الذي يعيش فيه .

ويسبب ما روجه من انتقادات لمنهج المواد الدراسية ، وتطور حركة الفكر التربوي المتجددة ، كان لابد أن يظهر نوع جديد من المناهج ، يختلف في فلسفته وأساسه عن فلسفة وأسس منهج المواد الدراسية .

ولقد جاء منهج النشاط ليصحح مسار مناهج المواد الدراسية ، ويجعل الغاية التلميذ بدلاً من المادة ، وينقل مركز الاهتمام من المادة إلى ميول التلميذ واهتماماته على أساس أن العملية التعليمية بمبادئها ومناهجها غايتها تنمية التلميذ ، وقد تبلورت فكرة النشاط كأساس للمنهج الحديث في فكر (جون ديوي) في نهاية القرن التاسع عشر حيث حولها إلى منهج ونفذه في مدرسته التجريبية في شيكاغو .

ويرى (ديوي) أن المنهج المدرسي يجب أن ينظر إلى التلميذ على أساس أنه نقطة البداية والوسط والنهاية في العملية التعليمية ، وأن نموه وتطوره يجب أن يكون الهدف الأسمى من هذه العملية ، وأن كل ما تقدمه للتلميذ أثناء عملية التعليم والتعلم وكل ما يتاح للتلميذ من مواقف يجب أن تقدر قيمتها بمقدار ما تخدم حاجات نمو التلميذ ، أي أن التلميذ في نظر «ديوي» مقدم على المادة الدراسية نفسها التي ينبغي تحديدها في ضوء فهمنا للتلميذ نفسه ، حيث لا يمكن فرض المعلومات والمعارف على التلميذ من الخارج ، لأن التعليم عملية نشطة تبدأ من داخل المتعلم نفسه ، وهذا يعني جعل المتعلم هو محور أي جهد تعليمي ومحور أي خبرات مربية يتيحها له المنهج ، وبذلك تكون المعرفة أو المادة وسيلة وليست غاية في ذاتها كما هو الحال في منهج المواد الدراسية ، وجوه

هذا الأمر أن التربية أصبحت تستهدف بناء شخصية الفرد بناء متكاملًا، لا يفصل بين جوانبه العقلية والنفسية والجسمية والخلقية، والمهارية.

ولعل النشاط في هذا المنهج يقترن بمفهوم الخبرة المربية، من حيث أنها محصلة لتفاعل متبادل بين التلميذ والبيئة، ومن خلال هذا التفاعل المتبادل يتعلم التلميذ، وبذلك فإن التفاعل والتعلم الناتج عنه وارتباطهما بمجموعة من الدوافع الذاتية والتلقائية هو ما يمكن أن نطلق عليه مصطلح (النشاط).

أي أن النشاط في هذا المنهج يعني تهيئة مواقف تعليمية تختار في ضوء من حاجات التلميذ، بحيث تضمن عملية التهيئة والاختيار إقبال التلميذ على الموقف والتفاعل معه، واكتساب نتائج جديدة ذات معنى بالنسبة له في المجتمع الذي يعيش فيه.

ويستند التعلم في منهج النشاط على مبدأ الإيجابية والفاعلية من جانب التلميذ، ويتم من خلال ممارسة الفرد لأنواع من النشاط التي لها معنى ودلالة بالنسبة له، ومن خلال هذه الممارسة يكتسب المتعلم - مثلاً - ما يسمى بالمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة ومبادئ العلوم والمواد الأخرى، وبذلك تكون المعرفة وسيلة وليست غاية - كما هو الأمر في منهج المواد الدراسية - ويتعلمها التلميذ عندما يكون مستعداً ومحتاجاً لهذا التعلم، الذي يساعده على إشباع بعض حاجاته التي تظهر أثناء ممارسته النشاط.

وبذلك يكون دور التلميذ إيجابياً وفاعل في الموقف التعليمي على خلاف موقف التلميذ السلبي في منهج المواد الدراسية، وهذه الإيجابية تتحقق لأن التلميذ يشارك في حل مشكلات ذات معنى بالنسبة له، وأن الموقف التعليمي الذي يتفاعل فيه التلميذ متفقاً مع ميوله الحقيقية.

٢ - خصائص منهج النشاط:

من أبرز خصائص هذا المنهج مايلي:

أ - ميول التلاميذ واهتماماتهم هي التي تحدد محتوى المنهج:

إن منهج النشاط يبنى أساساً على ميول وحاجات التلاميذ، ويعتبرها دوافع يمكن استغلالها في عملية التعلم، ويمكن الاستعانة بها في تحديد المواقف التعليمية التي يقبل عليها التلاميذ وينشطون فيها، وعلى هذا الأساس ينظر المؤيدون لمنهج النشاط إلى الميول باعتبارها الأساس الذي في ضوءه يتم اختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وهي المحور الذي

يدور حوله النشاط التعليمي ، ومن ثم فإن هذا المنهج يرى أهمية إسهام المعلم في بنائه حيث يضع أساسه عندما يقوم بالتعرف على ميول تلاميذه ثم توجيههم إلى النشاط التعليمي الذي ينبع من هذه الميول ويشبعها ، ومعنى ذلك أن ميول التلاميذ وأغراضهم هي المحور الذي ينظم على أساسه المحتوى .

ويقصد بالميل هنا ميول التلاميذ أنفسهم وكما يعبرون عنها ، وأيضا الميول الحقيقية وليست الميول الطارئة أو المؤقتة التي تستمر لفترة قصيرة ثم سرعان ما تتغير أو تتلاشى ، ولذلك ينبغي على المعلم توجيه التلاميذ وإرشادهم نحو معرفة الميول الحقيقية الدائمة والثابتة والبعد عما يستهويهم من ميول طارئة ، ونجاح المعلم في ذلك يساعد في الوصول إلى تحديد مجموعة النشاطات المناسبة التي تدور حول ميول صالحة لها قيمتها التربوية في تحقيق النمو الشامل للتلميذ .

وعلى ذلك يرى أصحاب هذا المنهج ضرورة مشاركة جميع المهتمين بالعملية التعليمية في الكشف عن ميول التلاميذ وتحديددها وفق دراسات علمية ميدانية تجري في هذا المجال .

ويرى أصحاب هذا المنهج أنه بالنسبة للميول المشتركة في كل مرحلة من مراحل الدراسة فإن المنهج يقيم على أساسها القدر المشترك من الثقافة الذي يحقق الوحدة الثقافية بين أفراد المجتمع الواحد في الجيل الواحد ، ويتم ذلك عن طريق ممارسة التلاميذ للنشاط التعاوني المشترك .

أما بالنسبة للميول الخاصة التي تظهر لدى كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ ، فإن المنهج يوفر أنشطة تشبع هذه الميول ، وتسير هذه الأنشطة بجانب الأنشطة المشتركة ، وبما يحقق نمو التلميذ كفاية للمنهج .

ومن هنا فإن منهج النشاط يقوم على أساس ميول التلاميذ واهتماماتهم ، والمشكلات التي يهتمون بها ، ليس فقط كمجموعة ، ولكن كأفراد ، ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق النمو من خلال الخبرة النشطة .

وبالرغم من أن هذا المنهج يوجه كل اهتماماته إلى ميول التلاميذ وأغراضهم ، فإن للمعرفة والمواد الدراسية مكانة هامة ، والفرق بين منهج النشاط ومنهج المواد الدراسية لا يكمن فيما إذا كانت المعلومات مهمة أم لا ، فكل المنهجين يؤكد على مكانة وأهمية المعلومات والمعارف ، ولكن الفرق هو في الطريقة التي يحصل بها التلميذ على هذه

المعلومات، ففي منهج المواد يعتبر تحصيل المعارف وسيلة وغاية، بينما منهج النشاط يولد الرغبة في المعرفة من خلال ممارسة ألوان من النشاط الهادف، فأتناء هذه الممارسة تظهر الحاجة عند التلاميذ للإلمام ببعض المعارف والحقائق فيقوم المعلم بتوجيه تلاميذه إلى أنسب الطرق للحصول على هذه المعارف، وقد تقدم بعض هذه المعارف في شكل حصّة دراسية - كما هو متبع في منهج المواد - ولكن يظلّ تعليم التلاميذ لها مرتبطاً بحاجاتهم إليها دون أن تفرض عليهم.

ب - لا يتم إعداد هذا المنهج مسبقاً:

لقد رأينا أنه سهل في منهج المواد الدراسية إعداد المنهج مسبقاً واختيار محتواه، وتنظيمه من خلال الرجوع إلى التراث الثقافي من المعلومات والمعارف، ولكن منهج النشاط يصعب إعداده مسبقاً، وذلك لاختلاف الأساس الذي يقوم عليه كلا المنهجين، فمنهج النشاط يستند في تحديد محتواه وتنظيمه على أساس ميول التلاميذ وأغراضهم ولما كانت هذه الميول تختلف من تلميذ إلى آخر وفقاً لعوامل متعددة مثل: السن والجنس، والحالة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، فإنه يصبح من المتعذر التنبؤ بهذه الميول، ويترتب على ذلك تعذر تحديد أنواع النشاط - المرتبطة بهذه الميول - التي تكون محتوى المنهج.

ولذلك فإن منهج النشاط لا يخطط له مسبقاً بل أن عملية إعداده تكون مستمرة ومشاركة بين التلاميذ والمعلم فيخططون الآن لما يظهر من ميول وأغراض يهتمون بأشباعها.

إن عدم القدرة على تحديد محتوى هذا المنهج وتنظيمه بشكل مسبق لا يعني ترك العملية التعليمية تبدأ مما سماه البعض (اللامنهج)، بل يعني ذلك إلقاء أعباء ومسؤوليات على عاتق المعلم والعاملين معه في الميدان، من أبرزها مايلي:

- ١ - إكتشاف اهتمامات التلاميذ، ومساعدتهم على اختيار أكثرها أهمية ومعنى في حياتهم.
 - ٢ - تقويم هذه الاهتمامات ثم تحويلها إلى أهداف تربوية في صورة إجرائية.
 - ٣ - تحديد ألوان النشاط التي يمارسها التلاميذ لتحقيق الأهداف.
 - ٤ - مساعدة التلاميذ على الاشتراك في تخطيط هذه الأنشطة والقيام بها وتقويمها، على أن يسهم كل تلميذ بالقدر الذي يتلائم مع قدراته وميوله.
- ويتطلب تأدية هذه المسؤوليات ما يلي:

- ١ - معرفة خصائص التلاميذ والمؤثرات البيئية والاجتماعية التي تؤثر فيهم .
- ٢ - القدرة على العمل مع التلاميذ فرادى وجماعات .
- ٣ - الاطلاع المستمر على البحوث العلمية التي لها صلة بخصائص نمو التلاميذ الذين يقدم لهم هذا المنهج .

ولذلك فإن منهج النشاط يُلقى أعباء كثيرة على المعلم ويتطلب منه جهداً يفوق ما يبذله المعلم في منهج المواد الدراسية ، فالمعلم في منهج النشاط يبدأ من حيث لا منهج وعليه إيجاد منهج فعال في محتواه وتنظيمه ، وأن يساعد تلاميذه على تخطيط أعمالهم وتوجيه نشاطهم ، في حين أن معلم منهج المواد يبدأ وهو يعلم تماماً ماسيقوم به ليس شهراً بشهر بل يوم بيوم .

ج - يؤكد هذا المنهج على وحدة المعرفة وتكاملها :

يتميز هذا المنهج عن منهج المواد الدراسية بأن محتواه ليس مواد دراسية أو وحدات مرجعية ، ولكن محتواه عبارة عن مواقف لأنشطة يمارسها التلميذ ليشبع ميلاً من ميوله أو يحقق غرضاً من أغراضه أو ليلحل مشكلة من مشكلاته ، والتلميذ أثناء حله للمشكلة يحتاج إلى مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات ترتبط كلها بالمشكلة ، وكذلك الأمر بالنسبة لإشباع ميوله أو تحقيق أغراضه ، أي أن ما يكتسبه التلميذ - أثناء ممارسته للنشاط - من جوانب الخبرة المختلفة يكتسبه مترابطاً ببعضه ببعض ، ويدور جميعه حول موضوع واحد ومن ثم فموقف الخبرة هنا موقف متكامل ليس فيه تجزئة ، وفي نفس الوقت فإن وحدات هذا المنهج تشكل من خبرات مختلفة يعيشها التلميذ وفقاً لميوله واهتماماته ، باعتبار أنها شرط أساسي للتعلم الفعال .

وتكتسب المعرفة كجانب من جوانب الخبرة مترابطة متكاملة ، فإذا كان التلميذ يمارسون تنفيذ مشروع معين أو يقومون بدراسة موضوع ما في ظل منهج النشاط فإنهم أثناء ذلك يشعرون بحاجتهم لبعض المعلومات والمعارف تعينهم على تنفيذ المشروع أو تساعداهم على دراسة ما يقومون به ، ومن ثم يعودون إلى مصادر هذه المعلومات والمعارف وغالباً ما تستمد أصولها من مواد دراسية مثل : الرياضيات والعلوم واللغات والاجتماع . الخ ، وبذلك يتعلمونها في إطار متكامل ذي معنى بالنسبة لهم ، ودون حواجز مصطنعة تفصلها بعضها عن بعض ، واعتبارها وسائل لحل المشكلات وتبليغ الاهتمامات ، وليست غايات . ومنهج النشاط بهذا يتخطى الحواجز المصطنعة بين جوانب

المعرفة ويعالج الدراسة اللفظية في منهج المواد الدراسية، وبحقق الترابط الأفقي والتكامل بين مجالات المعرفة المختلفة بحيث يدرك التلاميذ ما بينها من صلات قوية.

وفي منهج النشاط يدرس التلاميذ مواد منفصلة، وذلك عندما يقابلون مواقف يحتاجون فيها لمعرفة بعض الحقائق، أو تعلم بعض المهارات المتصلة بالموضوع الذي يدرسونه، وفي كل الأحوال فإن تعلم التلاميذ للمعلومات والمعارف يظل مرتبطاً بحاجاتهم إليها ودون أن تفرض عليهم كما هو الحال في منهج المواد الدراسية.

ومعنى ذلك أن منهج النشاط يخضع في اختيار محتواه وتنظيمه للتنظيم السيكلوجي للتعلم، الذي يتطلب إخضاع المعلومات والمعارف لحاجة التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم، كما أنه قد نحى جانباً عملية التنظيم المنطقي للمادة وهي العملية التي اعتمد عليها منهج المواد الدراسية اعتماداً أساسياً في تنظيم محتواه حيث يمهّد ماسبق أن درسه التلاميذ لما سوف يدرسونه بعد ذلك.

د - طريقة حل المشكلات هي الطريقة المرتبطة بتدريس المنهج:

من أهم ما يميز هذا النهج أن معظم المواقف التي يقوم عليها المنهج مواقف تمثل مشكلات حقيقية يشعر التلاميذ بحاجاتهم ورغبتهم في دراستها وحلها ومن خلال تصدي التلاميذ هذه المشكلات وتفاعلهم معها يكتسبون خبرات كثيرة تؤثر في تشكيل سلوكهم والتلاميذ هنا يتعلمون بطريقة إيجابية، فعند تصديهم لمشكلة من المشكلات ويبحثهم عن الوسائل المناسبة لها، يتدربون على كيفية تحديد كل مشكلة تم البحث عن البدائل المختلفة لحلها، ثم يخططون العمل الذي يصل بهم لهذا الحل، ثم يتم توزيع مسئوليات هذا العمل وأخيراً تقويم النتائج ويقوم المعلم بدوره في إرشاد وتوجيه التلاميذ خلال كل مراحل العمل لحل المشكلة بحيث يجنبهم ما يمكن أن ينحرف بهم عن الهدف أو يبدد طاقاتهم فيها لا جدوى منه.

هـ - العمل الجماعي والتخطيط المشترك:

يستند هذا النهج على أساس من دراسة وتحديد ميول التلاميذ وأغراضهم، وهذه عملية يشترك فيها كل من المعلم والتلميذ والباحثين التربويين والمتخصصين في التوجيه والإرشاد، حتى تتمكن هذه الأطراف جميعها من التوصل إلى معرفة سليمة للميول والأغراض الحقيقية للتلاميذ، وكذلك فإن وسائل وأساليب إشباع هذه الميول وتحقيق تلك الرغبات، تفرّج وتخطط وتنفذ بمشاركة كل من المعلم والتلميذ والقائمين

على العملية التعليمية حتى تضمن سلامة الموقف التعليمي ومناسبتها لتحقيق الأهداف التربوية :

ومن خلال العمل الجماعي يتعلم التلاميذ كيفية العمل مع الآخرين وتحمل المسؤولية وحرية إبداء الرأي والتعبير عن النفس واحترام آراء الآخرين وغير ذلك من القيم والصفات والاتجاهات التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وكل ذلك غفل عنه منهج المواد الدراسية.

و - لا توجد حاجة إلى نشاطات خارج المنهج ، فالتلاميذ يمارسون نشاطات متنوعة - داخل المنهج - كل حسب ميوله واهتماماته وحاجاته، وقدراته وفي إطار الأهداف التربوية التي يسعون إلى تحقيقها.

٣ - مميزات منهج النشاط :

من أبرز مزايا هذا المنهج ما يلي :

أ - يوفر الدافعية الذاتية للتعلم : حيث أن النشاطات في هذا المنهج قائمة على اهتمامات وميول التلاميذ، فلا حاجة إلى دوافع خارجية مفروضة، وأيضاً يتعلم التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمهارات لأنها مهمة بالنسبة لهم ويرغبون في تعلمها، وليس لأنها مطلوبة للنجاح في الامتحانات.

ب - يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، فالتلميذ يمكن أن يشارك إحدى مجموعات الفصل التي تمارس نشاطاً معيناً إذا اتفق مع حاجاته واهتماماته المشتركة مع غيره من التلاميذ، ومن ناحية أخرى يمكن أن يقوم التلميذ بمشروعه أو نشاطه الخاص بنفسه، إذا كانت ميوله واهتماماته متميزة وذلك في حالة قلة عدد التلاميذ في الفصل، وتراعي الفروق الفردية أيضاً عند توزيع العمل وعندما يختار كل تلميذ داخل المشروع أو النشاط الواحد ما يناسب قدراته وامكانياته من أنشطة، وكل ذلك يبرز مراعاة المنهج للفروق الفردية بين التلاميذ.

ح - يكسب التلاميذ مهارات وعمليات حل المشكلات التي يحتاجون إليها في التعامل بفعالية مع الحياة - خارج المدرسة - وحل مشكلاتها.

د - يحقق تكامل المعرفة ويزيل الحواجز بين المواد الدراسية، وتحقيق الترابط الأفقي بينهما.

هـ - وجه أنظار المربين إلى أهمية تكامل الخبرة، وتكامل المعرفة، والوحدة بين العلم والعمل، وأثر ذلك في تنمية شخصية التلميذ بشكل متكامل.

- و - يراعي التنظيم السيكولوجي للتعلم، بمعنى أن التلميذ يكتسب المعلومات والمعارف عندما يشعر بحاجته إليها وبأهميتها له من حيث كونها تساعد على حل مشكلة أو تشبع حاجاته.
- ز - المعرفة متضمنة في النشاط نفسه وهي وسيلة لا غاية، فالغاية من المنهج هي تحقيق النمو الشامل للتلميذ ومساعدته على التكيف مع الحياة.
- ولقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن منهج النشاط مثل منهج المواد الدراسية من حيث تنمية تحصيل التلاميذ في المعارف والمهارات الأساسية، إلا أنه أكثر فاعلية من حيث تنمية اتجاهات وميول التلاميذ وسلوكهم الاجتماعي وقدرتهم على التفكير والعمل الابتكاري، والفرق بين المعلومات والمعارف في منهج النشاط ومنهج المواد الدراسية يتلخص فيما يلي:
- أن المعرفة في منهج النشاط وسيلة لاشباع حاجة لدى التلاميذ وتخدم لديهم غرضاً معيناً، بينما هي في منهج المواد الدراسية غير وظيفية ولذلك يحفظونها من أجل الامتحان فيها.
 - يحصل التلاميذ في منهج النشاط على المعرفة من مصادرها المختلفة، بينما في منهج المواد يلقن المعلمون التلاميذ المعرفة من الكتاب المدرسي.
 - المعارف في منهج النشاط موحدة ومتكاملة، بينما في منهج المواد مجزأة ومنفصلة.
- ح - يحقق إيجابية التلاميذ ونشاطهم، حيث يشاركون في اختيار المحتوى وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه.

٤ - عيوب منهج النشاط:

- لقد وجهت إلى هذا المنهج مجموعة من الانتقادات، والتي من أبرزها مايلي:
- أ - يركز على الميول والاهتمامات، ويقوم التلاميذ باختيار وتنفيذ أنشطة أو مشروعات مبنية على الميول، بمعنى أن الميول هي التي توجه الاختيار لأنشطة معينة. وقد يحدث في بعض الأحيان أن تدور الميول حول موضوعات ليست لها فائدة تربوية كبيرة، فعلى سبيل المثال إذا كان التلاميذ يحبون الرسم فهل يمكن بناء وتنفيذ منهج كامل حول الرسم، وهل يحقق مثل هذا المنهج الأهداف التربوية المنشودة.
 - ب - يهمل حاجات المجتمع ومشكلاته ومطالبه.

ج - لا يتيح الفرص للتعلم في المعلومات والمعارف، حيث يكفي بتقديم أساسيات المعرفة دون التعمق فيها.

د - افتقار تنظيم المحتوى إلى تتابع الخبرة واستمرارها على المستوى الراسي، لأن اهتمامات التلاميذ وميولهم متقلبة وتتغير بسرعة بفعل عوامل وراثية أو بيئية ولا يمكن التحكم فيها، كما أن التلاميذ يختارون مشروعات أو نشاطا أسهل من المشروعات التي درسوها من قبل، أو المشروعات التي يختارها التلاميذ في عام دراسي واحد.

هـ - يعتمد بناء المنهج على نتائج الدراسات التي تحدد ميول التلاميذ وحاجاتهم، بحيث تكون هذه النتائج مرشدا لوضعي المنهج ومصدر إفادة في اختيار المحتوى وتنظيمه وطريقة تدريسه، ولكن تحديد الميول والحاجات عملية تتسم بالصعوبة والتعقيد، وهي ليست أمرا سهلا من الناحية العملية.

و - توجيه الاهتمام إلى حاضر التلميذ وإهمال التراث الثقافي الذي انحدر من الماضي، وأيضا إهمال ما ينبغي أن يكون عليه التلميذ في المستقبل لمواجهة المشكلات التي تنتظره، وكذلك إهمال التعامل مع حاجات المجتمع ومطالبه ومشكلاته.

ز - مفهوم حرية التعبير الذي قام عليه هذا المنهج مفهوم سلبى، حيث لم يتوصل مؤيدوا هذا المنهج إلى تصور لهذه الحرية بمفهوم أنواع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها التلاميذ ليحيوا حياة كاملة، وإنما كان مدخلهم لهذا يتصف بقدر من السلبية في تعريف الحرية: تحرر من سيطرة المعلم، تحرر من ضغط المادة الدراسية، تحرر من الأهداف التي يفرضها البالغون، وكان ثقل هذا التحرر في مجال الفنون الإبتكارية.

وقد انتقد «جون ديوي» هذا الاتجاه الذي فسرت به نظرياته تفسيراً خاطئاً فقال «إن الطفل الذي يحرم من توجيه معلمه لن يحصل على خبرة تثري خبراته على العكس من هذا فإنه سوف يعاني من الحرمان، فليس هناك توالد ذاتي في الحياة العقلية».

ح - توجد صعوبات عملية تواجه تطبيق هذا المنهج، منها:

١ - أنه يتطلب معلماً على درجة عالية من الكفاية، وثقافة واسعة، وملماً بطبيعة نمو التلميذ، ومشكلاته، وحاجاته. وكليات التربية بأوضاعها ونظمها

الحالية لا تستطيع إعداد هذا المعلم وخاصة على مستوى المرحلة الثانوية.

٢ - يتطلب وسائل تعليمية ومصادر تعلم كثيرة ومتنوعة ، وقد لا يتمكن المعلم من استخدامها بكفاية وفعالية ، أولا تتوفر مصادر تمويل للحصول عليها .

ويسبب اتفاق المتخصصين في ميدان المناهج على أن ميول التلاميذ واهتماماتهم ليست وحدها أساسا ملائما لتنظيم المنهج ، فضلا عن الصعوبات التي تواجه التطبيق ، فإن منهج النشاط لم يلق القبول مقارنة بمنهج المواد الدراسية ، وإن كانت الأفكار والمبادئ التي يقوم عليها ، قد تركت آثارها على تطوير المناهج وتحديثها .

ثالثا: المنهج المحوري:

يعتبر المنهج المحوري من أهم التنظيمات التي جاءت للتخلص من عيوب منهج المواد الدراسية ، وتجاوز ما وقع فيه منهج النشاط من سلبيات ، وتحويل فكرة الوظيفة الاجتماعية للتربية إلى واقع .

ولقد ظهرت فكرة التنظيم المحوري للمنهج لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٣٣م) ، وكانت هذه التجربة تستهدف تغيير وظيفة المدرسة الثانوية الأمريكية من الاهتمام والتركيز على تحصيل المواد الدراسية إلى الإهتمام بمشكلات التلاميذ وحاجاتهم وتزويدهم بالمفاهيم والمهارات التي تساعد في تحقيق النمو الشامل ، والتكيف الاجتماعي ، وجعل مشاكلهم محورا للدراسة .

ويقصد بالمنهج المحوري «أنه ذلك المنهج الذي يزود جميع التلاميذ بقدر مشترك من الخبرات التربوية اللازمة لمواجهة متطلبات الحياة ومشكلاتها وفي نفس الوقت يشمل على الجانب المتخصص اللازم لكل فرد لكي يحقق أقصى درجات النمو الذي تمكنه منه قدراته واستعداداته وميوله الخاصة .

ولذلك فإن محور الدراسة في هذا المنهج هو حاجات التلاميذ لا مجرد ميولهم ، واعتبار أن الحاجة ذات شقين : شق شخصي يتصل بالتلميذ مباشرة ، وشق اجتماعي يتصل بالنظام الاجتماعي ومطالب الحياة الاجتماعية التي يعيشها التلاميذ ومشكلاتهم .

وهكذا انبثقت فكرة التنظيم المحوري ، على أنه تنظيم يدور حول مشكلات الحياة وحاجات الدارسين بقصد إعدادهم للمواطنة ومسئوليات الحياة .

١ - مكونات المنهج المحوري:

يتضمن المنهج المحوري: البرنامج التربوي العام، والبرنامج التربوي الخاص وهما متكاملان والعلاقة بينهما علاقة ارتباط وثيقة.

أ - البرنامج التربوي العام أو البرنامج المحوري:

هو ذلك الجانب من المنهج الذي يتم بالمعارف والمهارات والاتجاهات ويقرر على جميع التلاميذ لتحقيق قدر من عموميات الثقافة التي لا بد منها لكل مواطن، مع عدم إغفاله للمشكلات والحاجات المشتركة للتلاميذ، وبذلك يمثل البرنامج التربوي العام المحور المركزي أو الرئيسي الذي ترتبط به باقي الأجزاء ارتباطاً وثيقاً.

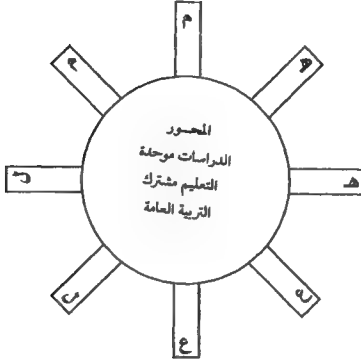
ب - البرنامج التربوي الخاص:

ويتضمن مجموعة من الخبرات التربوية الخاصة - مبنية على أساس مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وأيضاً مراعاة قدراتهم وميولهم المهنية والحرفية - ويختار كل تلميذ منها ما يناسبه تحت إشراف وتوجيه المعلم، ويعني هذا البرنامج بالجانب المهني، أي إعداد كل فرد ليهيئ مهنة معينة.

معنى ذلك أن التنظيم المحوري للمنهج يتضمن برنامجاً عاماً وهو البرنامج المحوري الذي يقدم لجميع التلاميذ، والقصد منه التربية العامة اللازمة للمواطنة، وبرنامجاً خاصاً يوفر فرص اختيار أمام التلاميذ لدراسة مقررات متنوعة تهتم بمقابلة الاحتياجات الخاصة والاهتمامات والقدرات المتميزة للدراسين، وتراعي ما بينهم من فروق فردية.

وقد يبدو للبعض أن هذين الجانبين منفصلين، ولكن الحقيقة هي أنها متكاملان والعلاقة بينهما علاقة وثيقة، فالتلميذ في دراسته في الجانب العام أو ما اتفق على تسميته بالبرنامج المحوري يدرس الكثير من الأساسيات التي تساعد على دراسته في الجانب الخاص، فعلى سبيل المثال أن من يختار التخصص في أحد فروع الرياضيات المتقدمة في الجانب الخاص لا يستطيع ذلك إلا بدراسة أساسيات الرياضيات في الجانب العام، ويتضح كذلك من دراسة أساسيات اللغة في الجانب العام ودراسة الأدب أو الشعر أو فن كتابة القصص في الجانب الخاص، ومعنى ذلك أن ما يدرسه التلميذ في الجانب العام ليس منفصلاً تماماً عن الجانب الآخر، وعند تنفيذ المنهج يوزع الوقت بين البرنامج العام الذي يعالج المشكلات المشتركة التي يشعر بها التلاميذ أو يشجع فيه حاجاتهم وميولهم أو يلبي حاجات المجتمع ومشكلاته، وبين البرنامج الخاص الذي يعالج فيه كل تلميذ مشكلته الخاصة أو يشجع الحاجة التي يشعر بها.

ويوضح الشكل التالي مكونات المنهج المحوري



البرنامج الخاص وتكون من :

- م : دراسات مهنية : ميكانيكا سيارات ، توصيلات كهربية ، تهوية وتبريد
- هـ : اهتمامات خاصة : رسم ، تصوير ، موسيقى .
- و : الاعداد لمهنة : قانون ، أحياء للإعداد الطبي .
- ع : دراسات أكاديمية : مواد دراسية .

٢ - أنواع (انماط) المحاور :

توجد أنماط عديدة للمحاور أو الدراسات الموحدة من أكثرها شيوعاً وانتشاراً مايلي :

محور المواد الدراسية المنفصلة :

يتكون هذا المحور من مواد دراسية مقررة على جميع التلاميذ ، تهدف إلى اشباع حاجات التلاميذ العامة ومنها اللغة والتاريخ والعلوم ، ويقوم بتدريسها معلمون متخصصون ، ومن الملاحظ أنها لا تحقق التكامل في المنهج .

ب - محور المواد الدراسية المترابطة :

وهو محور يسعى لتزويد التلاميذ بالمعلومات والمعارف العامة في شكل يسهل فهمه بإبراز العلاقة بين مادتين أو أكثر مثل : الأدب والتاريخ أو العلوم والرياضيات ، وقد يستند الربط بين هذه المواد على الترابط الزمني فالأدب في العصر العباسي مثلاً يدرس مع تاريخ الدولة العباسية ، وبذلك يبرز الترابط بين المواد الدراسية وتصبح أكثر أداء لوظائفها ، وقد يعتمد الربط تنظيم المواد المنفصلة في وحدات أو موضوعات أو مشكلات حيوية بحيث تدرس وقائع هذه المواد مجتمعة مترابطة ولتأخذ مثلاً موضوع يستخدم مفاهيم الدراسات الاجتماعية والعلوم وليكن الحفاظ على مصادر المياه . وهكذا .

ج - محور المواد الدراسية المتداخلة :

ويقوم هذا المحور على التكامل أو الدمج بين مادتين أو أكثر من المواد المنفصلة مثل : الفيزياء والكيمياء والأحياء ، يمكن تدريسهم كعلوم عامة .

د - محور النشاطات :

يعتبر هذا المحور من نتائج التربية التقدمية ، حيث يتمركز حول التلميذ ، وهو محور لا يخطط له مسبقاً ، وإنها يتم تخطيطه بالتعاون المشترك بين المعلم والتلميذ ، ويكون التخطيط في ضوء حاجات واهتمامات التلاميذ والتي يتم حصرها من خلال دراسات تحليلية ، ويتميز هذا المحور بالمرونة حيث يسمح للتلاميذ بقدر من الحرية في تحديد المنهج ، ويتم تدريس هذا المحور في الزمن المخصص للدراسة المحورية ، وكمثال لمحور النشاطات مشروع لردم مستنقع بجانب المدرسة ، وفي هذا المشروع يحدد المعلم والتلاميذ المشكلة ويخططون للأنشطة ويوزعون الأعمال ثم يقوم المشروع في ضوء عدد من المعايير المتفق عليها ، وقد لوحظ أن هذا المحور انتشاره قليل مقارنة بتنظيمات المحاور السابقة ، والمحور المتمركز حول نشاطات التلاميذ يشبه إلى حد كبير منهج النشاط .

هـ - محور مجالات الحياة :

ويطلق عليه أحياناً بمحور الوظائف الاجتماعية ، وهو من نتائج التربية التقدمية ، ويتمركز هذا المحور حول مجالات الحياة في المجتمع ، وليس حول المادة الدراسية أو التلميذ ، ويخطط له مسبقاً ، ويحقق وحدة المعرفة وتكاملها ، ويشجع على استخدام أسلوب حل المشكلات في التعلم ، وتعرض فيه المعرفة بصورة وظيفية ، ذات صلة وثيقة بمجالات الحياة ، ويستخدم البيئة المحلية ، كمختبر للتعليم ، وقد يتيح فرصاً للتخطيط المشترك بين المعلم والتلميذ ، وذلك في الإطار المحدد للبرنامج مسبقاً .

ومن المجالات التي يمكن دراستها في هذا المحور، المحافظة على صحة المجتمع، الحياة وفقاً للتصور الديني، المواطنة، الاستهلاك، المواصلات، الانتاج الصناعي . وهذه أمثلة لمحور الوظائف الاجتماعية، وعلى سبيل المثال فإن (الانتاج الصناعي) كمجال يتم التركيز فيه على المواد الخام المستخرجة من الأرض وربطها بالطاقة والعمل والآلة، واعتماداً على محتوى المادة الدراسية في هذه الحالة فلا بد من الاستفادة من الجغرافيا والجيولوجيا والفيزياء والكيمياء والاجتماع والاقتصاد .

و - محور المشكلات الاجتماعية :

تنظم الخبرات التعليمية في هذا المحور حول المشكلات الاجتماعية المهمة لجميع التلاميذ وللمجتمع والتي يتم حصرها من خلال دراسات تحليلية للواقع الاجتماعي، ويخطط لهذا المحور معلم أو فريق المعلمين الذين يشتركون في تدريس المحور، ويوفر هذا المحور تعليماً مشتركاً لجميع التلاميذ، مهما اختلفت قدراتهم أو اهتماماتهم، وتحقيق وحدة المعرفة وتكاملها، وقد لا يجد البعض فرقاً بين هذا التنظيم والتنظيم السابق عليه الذي يتخذ من مجالات الحياة محوراً له، ولكن هناك فرقاً بينهما، فالمحور الأول يقوم على نشاطات إنسانية وحياتية عامة وتخص جميع المجتمعات، مثل المواطنة، شغل أوقات الفراغ، المحافظة على الصحة، أما المحور الثاني فيهتم بالمشكلات التي تواجه كل انسان في المجتمع وليس بالضرورة أن تخص جميع المجتمعات مثل المحافظة على مصادر المياه، مكافحة التصحر، تعليم المرأة.

٣ - خصائص المنهج المحوري :

لكل تنظيم منهجي خصائص تميزه وتفرقه بينه وبين باقي التنظيمات الأخرى، ومن أبرز خصائص المنهج المحوري مايلي :

١ - تحدد مشكلات التلاميذ وحاجاتهم المشتركة والخاصة، وتحلل مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه وحاجاته واتجاهاته، وذلك بقصد الوصول إلى تحديد المحاور الأساسية للمنهج المحوري، ويتم ذلك عن طريق الدراسات العلمية التي يشارك فيها التلاميذ والمعلمون وذوي الخبرة.

ب - يتطلب هذا التنظيم بشقيه الإجباري والاختياري قدراً كبيراً من التوجيه والإرشاد التربوي، مقارنة بالتنظيمات المنهجية الأخرى، حيث أنه ضروري للوقوف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، كما أنه ضروري أيضاً لمشاركتهم المعلم في وضع الخطة واقتراح التفاصيل.

ج - يتحدد تنظيم المنهج، وتركيبه بالمشكلات الاجتماعية الواسعة أو مجالات الحياة، أو حاجات ومشكلات التلاميذ التي يتناولها، كما يعتمد على الوظيفة في اختيار محتواه.

د - البرنامج المحوري، مقرر على جميع التلاميذ، ويمدهم بعناصر مشتركة للتعلم تعتبر ضرورية لكل أفراد المجتمع على الرغم مما بينهم من فروق في القدرات أو المستوى الاجتماعي أو الميول المهنية، وذلك لأنه يهدف أول ما يهدف إلى إعداد المواطن للحياة في المجتمع بغض النظر عن تخصصه في المستقبل.

هـ - يؤكد على التعاون بين التلاميذ والمعلمين وإدارة المدرسة، وكذلك التخطيط الجماعي السليم الذي تتضح فيه أنواع النشاط وأهدافها ومناقشة الوسائل لتحقيق الأهداف في ضوء الوسائل التي أتفق عليها وتقويم العمل، وفي كثير من الأحيان يعد مرجع لكل وحدة يكون عوناً على تطبيق المنهج بما يتضمنه من مقترحات مفيدة.

و - تختار الأنشطة التعليمية في الدراسة الفردية والجمعية على أساس صلتها بحاجات التلاميذ واهتماماتهم أثناء العمل، وليس في ضوء تحديد مسبق يقوم المعلم بوضعه قبل بدء الدراسة.

٤ - مميزات المنهج المحوري:

من أبرز مميزات هذا المنهج ما يلي:

- أ - لا يتقيد بالخواجز الفاصلة بين المواد الدراسية، فضلاً عن أنه يساعد التلاميذ على إدراك وحدة المعرفة الانسانية، فالتلاميذ يبحثون عن المادة العلمية التي تلزم لدراسة المجال، أو المشكلة، مهما كان مصدرها - تاريخ، جغرافيا - علوم - اجتماع - وبذلك يتحقق مفهوم وحدة المعرفة وتكاملها.
- ب - يوفر الدافعية نحو التعلم، لأنه يقوم على مشكلات الشباب، وحاجاتهم، ومطالب الحياة الاجتماعية التي يعيشونها.

- ح - يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ، بتنظيمه المرن الذي يوفر فرصة ملائمة لنمو كل فرد تبعاً لقدراته وحاجاته الفردية وسرعته في التعلم .
- د - يختار المعلم والتلاميذ المواد التعليمية كوسيلة لحل المشكلات المشتركة التي يواجهها التلاميذ وتنظم هذه المواد حول محاور التعلم ، وهنا يتعلم التلميذ المعلومات والمهارات ليس كغاية في ذاتها ، بل كوسيلة لاشباع حاجاته أو حل مشكلاته ، أو لتنمية ميل من ميوله ، ومن المعروف أن شعور التلميذ بأهمية المعلومات وإدراكه لوظيفتها في حياته من شأنه أن يزيد إقباله عليها وإفادته منها .
- هـ - يعني المنهج المحوري بجميع عناصر الثقافة ، وهو بذلك يقوم على أساس المفهوم الشامل للثقافة ، لأنه يعني بالخبرات التربوية العامة - وهذه تشمل عموميات الثقافة - وأيضاً بالخبرات والمهارات الخاصة - وهذه تشمل خصوصيات الثقافة - وهنا يشعر التلميذ بما بين الدراسات المختلفة التي يتلقاها من ترابط وثيق .
- و - يهتم المنهج المحوري بأسلوب حل المشكلات ، فينظم المنهج حول مشكلات يتعاون المعلم والتلميذ في تحصيل الحل لها ، بدلاً من التلقين وفرض الحلول الذي كان متبعاً في ظل منهج المواد الدراسية .
- وهكذا يتضح لنا أن التنظيم المحوري للمنهج يتسق مع طبيعة التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة .

٥ - عيوب المنهج المحوري :

- من أبرز عيوب هذا المنهج ما يلي :
- أ - حاجته إلى جهود عملية متواصلة لتحديد مجالات الدراسة وتوزيعها على الفرق الدراسية وإعداد جميع الظروف المادية والبشرية لتساعده على نجاحه .
- ب - افتقار تنظيم خبراته إلى عناصر الاستمرار والتتابع والتكامل والتي تعد من أهم شروط الخبرة المربية ، ويقصد بالتكامل هنا التكامل بين المحاور التي يعاد على أساسها تنظيم الخبرات المربية وليس التكامل بين المواد الدراسية .
- ج - حاجته إلى مزيد من الأبحاث والدراسات العلمية التي تحدد حاجات التلاميذ ومشكلاتهم الحقيقية ومطالب الحياة في بيئاتهم ، حتى يمكن اختيار خبرات مناسبة لمستوى نضج التلاميذ .
- د - يتطلب تنفيذ هذا المنهج تغييراً شاملاً في بناء المدارس وتجهيزات المختبرات والفصول الدراسية ، وتوفير جهاز فني من المرشدين التربويين ، وذلك كله يحتاج إلى تكلفة اقتصادية كبيرة .

هـ - يحتاج تطبيقه إلى معلم معداً إعداداً خاصاً، ذا سعة في الاطلاع وتنوع الخبرات وقدرة على بناء الوحدات التعليمية وتوجيه نشاط التلاميذ وتقويم أعمالهم.

وبسبب هذه العيوب وغيرها كان إنتشار التنظيم المحوري في المدارس الثانوية الأمريكية بطيئاً، ولم يتم تجريبه في البلاد العربية إلا أن هذا التنظيم المنهجي يمكن تطبيقه بنجاح في المرحلتين المتوسطة والثانوية، فأساسه النظري والفلسفي لا يزال صالحاً للتطبيق العلمي، فيمكن للمدارس أن تبدأ تدريجياً في السير نحو منهج موحد من خلال بعض المقررات التي تدور حول المشكلات الخاصة بالتلميذ والمجتمع مع توفير الحرية للتلاميذ في تخطيط الخبرات التعليمية المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم الخاصة، وذلك بالتعاون مع معلمهم.

رابعا : منهج الوحدات الدراسية :

لقد ظهرت الوحدات الدراسية كتطبيق منهجي يعالج أوجه النقص والقصور التي أسفر عنها تطبيق منهج المواد الدراسية - بأشكاله المختلفة - حيث قسم المادة الدراسية إلى أجزاء منفصلة عن بعضها، مما جعل التلاميذ لا يدركون العلاقات التي تربط بين الأجزاء المختلفة للمادة، وأيضاً العلاقات التي تربط بين المواد المختلفة، ولم تنجح المحاولات التي أجريت بقصد تحقيق التكامل بين فروع المعرفة المختلفة من خلال هذا المنهج.

وستتناول فيما يلي الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما المقصود بالوحدة الدراسية ؟
- ماهي خصائص الوحدة الدراسية؟
- ما أنواع الوحدات الدراسية؟
- ما الشروط التي ينبغي توافرها في الوحدات الدراسية القائمة على الخبرة؟
- ما الخطوات التي تتبع لبناء الوحدة الدراسية؟
- ما العناصر التي يتضمنها مرجع الوحدة؟
- ما الخطوات التي تتبع لتدريس الوحدة؟
- ما مزايا الوحدات الدراسية كتطبيق منهجي؟
- ما عيوب الوحدات الدراسية كتطبيق منهجي؟

ويعرف «كارتر جود» الوحدة الدراسية بأنها تنظيم للنشاطات، والخبرات، وأنباط

التعلم المختلفة، حول هدف معين، أو مشكلة، تحدد بالتعاون بين مجموعة من التلاميذ ومعلمهم، ويتضمن هذا التخطيط وتنفيذ الخطط، وتقييم النتائج.

مثال لوحدة دراسية (البترول):

موضوع عام وشامل يستهوي التلاميذ دراسته لأنه يشكل العمود الفقري في الاقتصاد المعاصر، كما أن دراسة هذا الموضوع مفيدة للمجتمع حيث يدرك التلاميذ مشكلات البترول وواجبهم نحو هذا المصدر من مصادر الثروة.

وأيضاً ستكون دراسته من جميع النواحي (الجيولوجية/ الاقتصادية الجغرافية/ التاريخية/ اللغوية/ الدينية).

وعند تدريس هذه الوحدة يشارك التلاميذ المعلمين من مختلف التخصصات وبذلك ستكون دراسة الموضوع متكاملة وشاملة، ويكتسب التلاميذ حقائق ومفاهيم جغرافية وتاريخية واجتماعية وجيولوجية وغيرها، ويشعر التلاميذ بوحدة المعرفة وتكاملها.

مثال لوحدة دراسية (الماء ووظيفته في الحياة):

ويمكن دراسة هذه الوحدة من خلال القرآن الكريم، والسنة، والفقه، والفيزياء والكيمياء، والأحياء، والتاريخ والجغرافيا، والبيئة المحلية.

ويتضمن المنهج في ظل هذا التنظيم مجموعة من الوحدات الدراسية المترابطة والمتنوعة.

١ - خصائص الوحدة الدراسية:

في ضوء مفهوم الوحدة يمكن أن نميزها بالخصائص التالية:

أ - تؤكد وحدة المعرفة وتكاملها:

تقوم الدراسة في الوحدة على محور تدور حوله جميع الخبرات، وقد يكون المحور موضوع دراسي أو مشكلة من المشكلات، ويقوم التلاميذ بالحصول على المعلومات والمعارف من المواد الدراسية المختلفة، وبذلك تتحقق وحدة المعرفة، ويدرك التلاميذ العلاقات بين فروعها المختلفة، مما يزيد موضوع الدراسة وضوحاً وعمقاً، ويستطيع التلاميذ أن يدركوا الصورة الكلية لها، وإسهامات كل فرع من فروع المعرفة في هذا المجال، فالمعرفة الانسانية متكاملة في مصدرها؛ فهي من خلق الله، ومتكاملة في وظيفتها في الحياة، ومتكاملة في غاياتها، كما يقوم هذا التنظيم على أساس تكامل

شخصية الإنسان عقلاً وجسماً وروحاً، فهو كل لا يتجزأ، ومصدره واحد هو الله، والمعرفة المتكاملة هي وسيلته في القيام بوظيفته في إعمار الحياة.

ب - تقوم على نشاط التلاميذ وإيجابيتهم:

يوفر تنظيم الوحدة الدراسية الفرصة للتلاميذ للممارسة لسلسلة من النشاطات في مجالات عدة (المساهمة في تخطيط الوحدة/ تنفيذ الوحدة/ جمع البيانات والمعلومات وتحليلها/ المناقشة/ استخدام الوسائل التعليمية وغير ذلك)، وذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وهذا يعني قيام التلاميذ بدور إيجابي ونشط في عملية التعلم، بعكس ما هو عليه الوضع في منهج المواد الدراسية من سلبية التلميذ، واقتصار دوره على حفظ المعلومات واستيعابها، واستظهارها أثناء الامتحانات التي تعقد لقياس ماتم حفظه من معلومات ومعارف.

ج - الإهتمام بحاجات التلاميذ وميولهم:

يتم تحديد المحور الذي تقوم عليه الوحدة الدراسية بعد التعرف على ميول التلاميذ وحاجاتهم والمشكلات التي يشعرون بها في حياتهم اليومية وبذلك تتحقق فكرة الوظيفية بالنسبة للمعرفة، بمعنى أن التلميذ يشعر بأن ما يتعلمه له معنى ووظيفة حقيقية يشعر بها في حياته ويتطلب ذلك إجواء دراسة عملية للتعرف على الحاجات والميول الحقيقية للتلاميذ، ثم إعداد وحدات تعالج مجالا واسعا نسبيا لتلبي اهتمامات وحاجات التلاميذ، وهذا يؤدي إلى زيادة فاعليتهم أثناء عمليتي التعليم والتعلم لأنهم يشعرون بأن كل ما يبدلون من نشاط تعليمي أثناء دراستهم للوحدة يحقق أهدافهم ويشبع حاجاتهم وميولهم.

د - تقوم دراسة الوحدة على أساس النشاط المشترك:

توفر طريقة الوحدة مواقف خيرة يعيشها التلاميذ ويواجهونها بعقولهم ونفوسهم على السواء ويتحقق ذلك بها يتاح للتلاميذ من فرص في تخطيط الوحدة تخطيطاً مرناً ومن المشاركة في تنفيذها مشاركة تستند على العمل الجماعي التعاوني، إضافة إلى مشاركة التلميذ في اكتساب الخبرة عن طريق ما يستخدمه من مراجع للحصول على المعلومات والمعارف، وما يقوم به من نشاطات في الفصل والمختبر، بل وفي البيئة المحلية.

وتتمثل النشاطات التي يقوم بها التلاميذ أثناء إعداد الوحدة الدراسية فيما يلي:

تخطيط الوحدة - تنفيذ الوحدة - جمع البيانات والمعلومات وتحليلها - المناقشات -

استخدام الوسائل المختلفة - الزيارات - الندوات - كتابة التقارير - البحوث - الممارسة العملية . . . وغير ذلك .

هـ - وضع قدرات التلاميذ موضع الاهتمام :

إن جوهر فكرة الوحدة يمكن في أن الخبرات التي تحتويها تراعي ظاهرة الفروق الفردية بين التلاميذ ، فهم يختلفون في قدراتهم العقلية وفي حاجاتهم وميولهم وقيمهم وخلفياتهم الثقافية التي تتأثر بنوعيات البيئات التي يعيشون فيها ، وبذلك فإن الوحدة الدراسية تتلافى ماوقع فيه منهج المواد الدراسية من قصور ، حيث أن محتواه واحد بالنسبة للجميع بغض النظر عن ارتباطه بحاجاتهم وميولهم وما يشعرون به من مشكلات وبغض النظر أيضاً عما يوجد بينهم من فروق في الاتجاهات والقيم والخلفيات الثقافية ولذلك فإن الوحدات الدراسية في اهتمامها بهذا الأمر تقدم قدراً من الخبرات يجب أن يمر به الجميع ، ولكن إلى جانب ذلك هناك قدراً كبيراً من الخبرات المتنوعة التي تناسب سواء في جانبها العام أو الخاص مستويات التلاميذ وقدراتهم المتنوعة .

و - توضع الوحدة في صورة هيكل عام ، ثم يترك للمعلم والتلاميذ وضع الصورة النهائية له :

يقوم المختصون في بداية الأمر باختيار موضوع الوحدة ، وتحديد المرحلة الدراسية والصف الدراسي الذي تدرس به ، ثم إعداد مرجع الوحدة في صورة هيكل عام يتضمن الخطوط العريضة ، وعند تنفيذ الوحدة يشترك التلاميذ مع المعلم في التخطيط وتحديد المراحل الزمنية اللازمة لتنفيذ كل مرحلة من مراحل الحطة ، وتحديد الأنشطة المختلفة التي سيقوم بها التلاميذ ، والهدف من كل نشاط ، والطرق والأساليب التي يلزم اتباعها لتحقيق الهدف ، وكذلك تحديد دور كل تلميذ في تنفيذ هذه الأنشطة وفقاً لقدراته واستعداداته .

وبذلك يكون هناك تخطيطاً مسبقاً ، ثم يتلوه تخطيط جماعي من قبل المعلم والتلاميذ لرسم خطط التنفيذ .

ز - فاعلية دور المعلم في الوحدة الدراسية :

يحيي المعلم الفرص أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة ، ويعمل على تدريبهم على التخطيط والتفكير العلمي والعمل الجماعي ، ويتدخل في الوقت المناسب لتصحيح

بعض المعلومات ، أو لتوضيح بعض الأفكار أو لإجراء تعديل في الخطة وفق التغيرات التي تطرأ على الموقف التعليمي ، ومن ذلك يتضح أن دور المعلم يتمثل في التوجيه والإرشاد ، في حين ينحصر دور المعلم في ظل منهج المواد الدراسية في الشرح والتخليص وتوجيه الأسئلة للتلاميذ .

وهكذا يتضح لنا أن التنظيم المنهجي على صورة وحدات دراسية يتسق مع طبيعة التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان .

٢ - أنماط (أنواع) الوحدات الدراسية :

تصنف الوحدات الدراسية بطرق مختلفة ، فقد تصنف على أساس الغرض من إعدادها أو على أساس محتواها ، أو على أساس نشاطات التعلم بها أو محور التأكيد في الوحدة ، والتصنيف الأخير هو من أكثر التصنيفات شيوعاً ، ويقسم الوحدات الدراسية إلى :

أ - الوحدة القائمة على المادة الدراسية :

تركز على اكتساب المعرفة أكثر من غيرها ، وتكثر النشاطات اللفظية أو النظرية على العملية ، فالشرح النظري ، والمناقشة ، والقراءة ، والكتابة يكثر استخدامها ، وتقل الأنشطة التي تتصل بالخبرات المباشرة كترية الدواجن - تصنيع المنتجات الزراعية - تصنيع الألبان - خدمة البيئة وغالباً ما تتمركز الوحدة حول الكتاب المدرسي ، وإن كانت الوحدات من هذا النوع تختلف من حيث اتساع القراءات ، والإستعانة بالوسائل التعليمية ، والعامل الذي يحقق الوحدة في الموقف التعليمي هنا هو المادة الدراسية التي تدور حول موضوع دراسي أو مشكلة معينة ، ولا تفقد الدراسة بالحدود الفاصلة بين فروع المادة أو بين مادة وأخرى ، ويكتسب التلاميذ نتائج تعليمية مشقة من خبراتهم التي مروا بها خلال اتصالم بالمادة الدراسية التي تشكل نقطة انطلاق لتحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية للوحدة من خلال ممارسة الأنشطة المستمرة التي تجعل للوحدة أهمية بالنسبة للتلاميذ ، والمجتمع ، والمجال الدراسي الذي تنتمي إليه .

ومن أبرز صور الوحدات القائمة على المادة الدراسية مايلي :

وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة الدراسية :

ويشترط أن يكون لهذا الموضوع أهمية ملحوظة ، وأن يكون قابلاً للربط بموضوعات أخرى . ومن أمثلة هذه الوحدات (المياه - الزكاة - الحج - الطيور - الحيوانات - الغذاء وأهميته للإنسان - الدم ودوره في حياة الإنسان) .

وهذا النوع من الوحدات القائمة على أحد الموضوعات من أقدم الوحدات وأكثرها انتشاراً لسهولة اختيارها وارتباطها بالمادة الدراسية ، غير أنها لا ترتبط ارتباطاً قوياً بميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم مما يضعف من فائدتها التربوية .

وحدات تدور حول مشكلة من المشكلات :

وكلما كانت هذه الوحدات منبثقة من مشكلات التلاميذ الحقيقية ، أصبحت دراستها أكثر تشويقاً وعمقا . ، وتساعدهم على تحقيق الربط بين الدراسة والحياة . ومن أمثلة هذه الوحدات (مشكلة المواصلات - مشكلة الطاقة - مشكلة الجفاف أو التصحر - مشكلة التلوث . . .) .

وحدات تدور حول المسح أو التتبع :

وينصب هذا النوع من الوحدات على دراسة مسحية أو تتبعية لظاهرة من الظواهر العامة التي تؤثر في حياة الأفراد والمجتمعات مثل :

- * تأثير وسائل النقل والمواصلات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية .
- * تأثير الحالة الصحية في إنتاجية الفرد .

وكذلك ينصب هذا النوع من الوحدات على القيام بدراسات تتبعية لحضارة من الحضارات القديمة مثل : حضارة قدماء المصريين ، الحضارة الإسلامية ، على أن يتم التعرض لهذه الحضارات من الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية والعلمية .

ب - الوحدة القائمة على الخبرة :

يرتكز هذا النوع من الوحدات على الخبرة بصفة أساسية وهذا ما يتمشى مع الاتجاه الحديث في بناء المناهج ، ولكي تتاح الفرصة أمام التلاميذ للمرور بالخبرات المطلوبة يجب أن تتاح لهم الفرصة لممارسة أكبر قدر من الأنشطة ، التي ترتبط بحاجاتهم

ومشكلاتهم، ويكون دور المعلم فيها معتمدا على الإيجابية الكاملة من أجل التعلم ويكون المعلم هو الوجه والمرشد والمخطط لكل ما تشمله الوحدات من خبرات مربية، وفي ذلك مجال لربط الفكر بالعمل والنظرية بالتطبيق، وربط الدراسة بمواقف الحياة.

وترتبط الوحدة بمجال واسع من مجالات حياة التلاميذ، يدركونه ويهتمون به، والعامل الذي يحقق هذه الوحدة في الموقف التعليمي هنا هو التلميذ نفسه، حيث تنظم الخبرات المربية حول حاجة من حاجات التلاميذ أو حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه، أي أن الخبرات يكتسبها التلاميذ من جميع جوانبها دون النظر إلى الحواجز الفاصلة بين مجالات المعرفة الإنسانية، والقصد هنا هو اكتساب نتائج تعليمية نابعة من الخبرات نفسها، كالمعارف والميول والاتجاهات والمهارات وطرق التفكير وغيرها.

ولما كانت وحدة الخبرة ترتبط بحاجة من حاجات التلاميذ أو مشكلة من مشكلاتهم، وحيث أن الحاجات والمشكلات تتغير وفقا لأعمار التلاميذ ومراحل نموهم والظروف الاجتماعية والبيئة التي يمرون بها، فلا بد من إشراك التلاميذ في عملية اختيار الوحدة، ورسم الخطط، وتحديد الأنشطة وتوزيعها على التلاميذ، وهذه الوحدات يخطط لها مقدما، أي قبل عرضها على التلاميذ، ولكن التخطيط يتناول الخطوط العريضة فقط أو الهيكل العام للوحدة، ثم يعرض الهيكل العام على التلاميذ للمناقشة وإبداء الرأي، وقد يؤدي ذلك في بعض الأحيان إلى تغيير بعض جوانب الهيكل أو تعديل في اسم الوحدة نفسه.

إن إعداد الوحدة بهذه الطريقة وارتكازها على الخبرات، لا يعني إهمال المعلومات والمعارف، ولكن مرور التلاميذ بالخبرة يؤدي بطبيعة الحال إلى إكتساب المعارف والمهارات وتكوين العادات والإتجاهات والمهارات.

ويستخدم أسلوب حل المشكلات أثناء العمل بالوحدة القائمة على الخبرة، والمشكلات هنا مشكلات حقيقة واقعية يعيشها الدارسون، وتوزعهم، ولذلك فإن دراستها بالنسبة لهم لا تكون مجرد دراسة شكلية، ولكنها دراسة للتوصل إلى

تُحلَّلُ وأُفْعَى تنفذ فعلاً، وبذلك فإن التلاميذ يسعون نحو أهداف واقعية ذات مغزى بالنسبة لهم.

وقد تتعلق هذه المشكلات بالصحة، أو بالأمن والسلامة، أو نظافة البيئة والحفاظ عليها، أو بأمراض يتعرضون لها، أو التكيف مع الآخرين أو بالمظهر أو الملابس، أو بخدمة البيئة، ولذلك فإن هذا النوع من الوحدات يرتبط ارتباطاً قوياً بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم مما يزيد من فائدتها التربوية، ويجعل التلاميذ يتجاوبون معها بدرجة كبيرة. ومن أمثلة الوحدات القائمة على الخبرة (صحتي - أسرتي - غذائي - ملبسي - مدينتي ..).

٣ - الشروط التي ينبغي توافرها في الوحدة الدراسية :

- أ - أن ترتبط الوحدة بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم الحقيقية والواقعية.
 - ب - أن يضع الخبراء والمختصون الخطوط العريضة وبناء الهيكل العام لعدد كبير من الوحدات مع التركيز على أهداف كل وحدة.
 - ج - يقوم التلاميذ بالاختيار من هذه الوحدات، ثم يشتركون بعد ذلك مع المعلمين في تخطيط الوحدة مسترشدين بالخطوط العريضة التي وضعها الخبراء والمختصين.
 - د - أن تتضمن الوحدة أنشطة متنوعة تؤدي إلى إكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات، كما تؤدي إلى مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.
 - هـ - أن تقود التلاميذ إلى مزيد من الدراسة والتحصيل والنشاط.
 - و - ينبغي أن تكون الوحدة ملائمة للتلاميذ من حيث المرحلة العمرية ومن حيث خلفياتهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الفروق بين الوحدة القائمة على المادة الدراسية والوحدة القائمة على الخبرة.

الفروق بين الوحدة القائمة على المادة والوحدة القائمة على الخبرة

الوحدة القائمة على الخبرة	الوحدة القائمة على المادة
تنظم الوحدة حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، تنظيماً سيكولوجياً.	* تنظم الوحدة حول محور أو موضوع من المادة الدراسية، تنظيماً منطقياً.
تركز غالباً حول الحاضر والمستقبل وتستخدم التراث الماضي في حل مشكلات الحاضر.	* تركّز غالباً حول الماضي وتشير قليلاً إلى الحاضر والمستقبل.
تعتمد بواسطة الخبراء والمعلمين وبصورة عامة ثم يشترك التلاميذ في تخطيطها تفصيلاً، أي أنها لا تعتمد مقدماً إعداداً كاملاً.	* تعتمد مقدماً بواسطة الخبراء مع بعض المعلمين من ذوي الخبرة.
أهدافها تعمل على تحقيق حاجة ملحة في نفس المتعلم، أو تعمل على حل مشكلة من مشكلاته، مع إكسابه معارف ومهارات واتجاهات مرغوب فيها.	* أهدافها تدور حول تحصيل المعارف والاتجاهات والمهارات المطلوبة.
نتائجها غير ثابتة وغير معروفة مقدماً وغير مطلوبة لجميع التلاميذ.	* نتائجها ثابتة ومعروفة مقدماً.
يقوم فيها التلاميذ بقدر وافر من النشاط التعليمي، لأنها تتصل بحاجاتهم ومشكلاتهم.	* يقوم فيها التلاميذ بقدر محدود من النشاط التعليمي.
يتجاوب معها التلاميذ بدرجة كبيرة لأنها تنطلق من حاجاتهم ومشكلاتهم.	* يتجاوب معها التلاميذ بدرجة قليلة لأنها تنطلق من المادة الدراسية.
يتم التقويم باستمرار وبوسائل متنوعة ويشترك التلاميذ في التقويم.	* يتم التقويم في النهاية عن طريق الاختبارات التحصيلية للتعرف على المعارف والمهارات التي اكتسبها التلاميذ.
الدور التربوي للمعلم واسع.	* الدور التربوي للمعلم محدود.
تحقق عدد كبير من الأهداف التعليمية.	* تحقق عدد محدود من الأهداف التعليمية.

ومن أبرز أوجه التشابه بين الوحدة القائمة على المادة الدراسية والوحدة القائمة على الخبرة أنها يستخدمان المادة الدراسية استخداماً وظيفياً، وكذلك يستخدمان الخبرات في تنظيمهما.

٤ - خطوات بناء الوحدة الدراسية :

إن بناء منهج في صورة وحدات وسواء أكان هذا المنهج يدور حول موضوعات المادة الدراسية ومفاهيمها أم حول مشكلات الحياة وحاجات التلاميذ فإن الخطوة الأولى في بنائه هي تحديد الوحدات على أساس علمي ، ويتم ذلك وفق الخطوات التالية :

أ - التعرف على ميول وحاجات واهتمامات ومشكلات التلاميذ الذين تعد لهم الوحدة الدراسية ، ثم تحليل المعلومات المتاحة حتى يمكن تحديد أهداف الوحدة ومحتواها وخبراتها .

ب - اختيار الوحدة وتحديد أهمية دراستها ومجالها ، وذلك في ضوء ميول التلاميذ واستعداداتهم والمشكلات وأوجه النشاط ذات المعنى والأهمية الاجتماعية ، ويستطيع المعلم أن يتخذ من الوسائل ما يراه مناسباً لاستثارة اهتمام التلاميذ بموضوعها ، فقد يستخدم أسلوب المناقشة أو عرض أفلام أو قراءة موضوعات معينة في الصحف والمجلات أو القيام ببعض الرحلات .

ج - تحديد الأهداف والنتائج التعليمية المرغوبة من دراسة الوحدة ، وذلك في ضوء ما نحصل عليه من معلومات عن الخطوات السابقة ، وينبغي أن تبدأ كل وحدة عند المستوى - السلوكي المتضمن في الأهداف - الذي وصل إليه التلاميذ في الوحدة السابقة .

ومما تجدر الإشارة إليه أن الأهداف ليست ممكنة التحصيل بشكل متساو في كل وحدة ، فهناك وحدات تعمل على تكوين اتجاهات والبعض الآخر يعمل على تنمية بعض الجوانب الخاصة بالتفكير الناقد . . . وهكذا .

د - إختيار خبرات التعلم وأنشطته ووضع خطة العمل للوحدة ، حيث يتم تحديد الخبرات التعليمية للوحدة بما يتلاءم مع مستوى التلاميذ ويعمل على تحقيق أهداف الوحدة ، وأهم وسيلة للوصول إلى هذه الخطوة هي المناقشة بين التلاميذ والمعلم ، والتي تنتهي عادة بوضع قائمة بالأشياء التي ينبغي الحصول عليها ومصدرها ، والأعمال التي يجب عليهم أدائها وكيفية أدائها ، كما تشمل القائمة أيضاً على تقسيم العمل بين التلاميذ ، وتحديد الوسائل التعليمية اللازمة للقيام بالأنشطة التعليمية المختلفة في الوحدة .

هذا ويجب تنظيم المحتوى بطريقة تساعد التلاميذ على التعلم، وقد يكون التنظيم منطقياً أو سيكولوجياً، ولكن يفضل أن يكون مراعيًا للأسلوبين معاً، أي أنه يستند إلى الفهم الكامل لسيكولوجية التلميذ بحيث يكون وثيق الصلة به ويكمل نقصاً يشعر به، وفي ذات الوقت يتم تنظيم المحتوى وفق المنطق الذي يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة منه.

هـ - تنفيذ خطة العمل في الوحدة، وفي هذه الخطوة ينبغي أن تتاح الفرصة أمام التلاميذ لممارسة الأعمال والنشاطات وتحمل المسؤوليات على أن يتم ذلك تحت توجيه المعلم.

و - لتقسيم الوحدة، ويتم ذلك من خلال ما تتضمنه خطة الوحدة من مقترحات بالوسائل والأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم لتقويم أعمال التلاميذ، وينبغي أن تكون هذه الوسائل والأساليب شاملة لجميع أهداف الوحدة، ومتنوعة ومتكاملة، وبذلك يصبح التقويم جزءاً أساسياً من بناء الوحدة، يهدف إلى معرفة مدى نجاح التلاميذ في بلوغ أهداف الوحدة وتحديد جوانب الضعف وجوانب القوة في تعلمهم، واتخاذ الإجراءات الكفيلة في علاج أوجه الضعف وتدعيم أوجه القوة في الوقت المناسب، وينبغي أن تكون أساليب التقويم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بأهداف الوحدة ومحتواها وأنشطتها وشاملة لجميع أوجه التعلم التي تحتوها الوحدة الدراسية ويتم تنظيم الوحدات في المنهج وفق مايلي:

- أ - يقوم الخبراء والمتخصصون في المناهج بالاشتراك مع بعض المعلمين من ذوي الخبرة بإعداد مجموعة من الوحدات الدراسية المناسب للمرحلة الدراسية يتم اختيار عدد منها وترتيبه وتنظيمه في إطار معين وفقاً لاتجاهات ثلاثة أساسية هي:
- ب - يقوم خبراء المناهج باختيار الوحدات اللازمة من بين الوحدات السابق إعدادها، وتوزيعها على الصفوف الدراسية، مع مراعاة التسلسل في تقديم هذه الوحدات وذلك في ضوء قدرات التلاميذ والامكانيات المتاحة.
- ج - يقوم خبراء المناهج بوضع هيكل عام لمجموعة من الوحدات الدراسية المناسبة لمرحلة معينة ويترك للمعلمين الحرية في الإضافة إليه أو التعديل فيه.

٥ - مرجع الوحدة :

لكل وحدة من الوحدات - سواء كانت قائمة على المادة الدراسية أو على الخبرة - مرجع خاص بها يطلق عليه «مرجع الوحدة»، ويقوم بوضع هذا المرجع إختصاصيون في التربية أو في مجال المواد الدراسية، ويشارك معهم بعض المعلمين ذوي الخبرة، وقد يضعه مجموعة من المعلمين يعملون في مدرسة واحدة أو في مدارس مختلفة.

والهدف من إعداد هذا المرجع توجيه المعلمين ومساندتهم وإرشادهم للسير في خطة بناء الوحدة، وذلك بتوضيح أهمية الوحدة وأهدافها وأنواع النشاط والخبرات التعليمية والمراجع التي يستفيدون منها عند تنفيذ الوحدة.

ويتضمن مرجع الوحدة أفكاراً ومقترحات كثيرة، يأخذ منها المعلم ما يراه مناسباً، ويحتوي مرجع الوحدة على المحتويات التالية :

أ - المقدمة :

وتوضح أهمية موضوع الوحدة، ومدى إفادة التلاميذ من دراستها ومدى ارتباطها بحاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم، وموضع الوحدة من الوحدات التي يشملها المنهج، وعلاقة موضوع الوحدة بخبرات التلاميذ السابقة.

ب - أهداف الوحدة :

ويراعى في تحديد أهداف الوحدة أن تكون متسقة مع الأهداف العامة للتربية والتعليم، وأن تكون واضحة المعنى، ويسهل ترجمتها سلوكياً في مختلف المواقف التعليمية، وأن تكون محددة لما يجب تحقيقه عند تدريس الوحدة، وينبغي أن يوضح في الأهداف الحقائق والمفاهيم والمهارات العقلية والحركية والاجتماعية المناسبة والاتجاهات واليول والقيم المراد تنميتها، والتي يتوقع أن يكتسبها التلاميذ نتيجة دراستهم للوحدة.

ج - تحديد نطاق الوحدة :

وفيه توضح الموضوعات الرئيسة في الوحدة وموضوعاتها الفرعية.

د - أوجه النشاط التعليمي :

يتضمن مرجع الوحدة بياناً مفصلاً بأنواع النشاط المقترحة، بحيث تتناسب هذه الأنشطة مع موضوع الوحدة، وأن تكون متنوعة حتى تقابل ما بين التلاميذ من فروق

فردية، وأن تكون محققة لأهداف الوحدة، وأن تكون بمستوى التلاميذ ومناسبة لإمكانات المدرسة والبيئة.

هـ - الوسائل التعليمية والأدوات والمراجع :

يتضمن مرجع الوحدة قوائم بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية والأدوات والأجهزة التي يمكن أن تعين في تنفيذ الوحدة وممارسة أوجه النشاط المختلفة، ويشتمل المرجع أيضاً على قوائم بالكتب والمجلات التي تفيد في الحصول على المعلومات والمعارف التي تهدف الوحدة إكسابها للتلاميذ.

و - التقويم :

يتضمن مرجع الوحدة مقترحات بكيفية تقويم الوحدة، وتقويم الأهداف والوسائل والنتائج المتوقعة الوصول إليها وكذلك أعمال التلاميذ، كما يتضمن أساليب ووسائل التقويم التي يمكن استخدامها، وينبغي أن تكون الوسائل والأساليب شاملة لجميع أهداف الوحدة.

ونجد الإشارة هنا إلى أنه غالباً ما يكون مرجع الوحدة القائمة على المادة الدراسية متضمناً كافة لبيانات والمعلومات عن الوحدة متعرضاً لأهدافها والأنشطة اللازمة لتنفيذها وكذلك الطرق والوسائل والأساليب المستخدمة عند التنفيذ أو التقويم، أما مرجع الوحدة القائمة على الخبرة فهو غالباً ما يكون في صورة هيكل عام يتضمن بعض الجوانب الأساسية ويترك للمعلمين والتلاميذ الفرصة لاستكمالها وتعديلها إذا دعت الضرورة لذلك.

٦ - تدريس الوحدة :

يقصد به الجهود والأعمال والطرق والأساليب التي يتبعها المعلم مع التلاميذ من لحظة اختيار موضوع الوحدة وحتى الانتهاء منها، ومعنى ذلك أن تدريس الوحدة لا يعني شرح المعلومات وتبسيطها كما هو متبع في ظل منهج المواد الدراسية.

و يتم تدريس الوحدة وفق الخطوات التالية :

أ - تهيئة التلاميذ لدراسة الوحدة، وذلك باستشارة اهتمامهم بموضوعها، واستخدام المعلم من الوسائل ما يحقق هذه الغاية.

ب - وضع الخطة لدراسة الوحدة .

ج - تنفيذ الوحدة

د - تقويم الوحدة .

وإذا ما اعتمد تدريس الوحدة على مشاركة التلاميذ في صياغة موضوع الوحدة، والتخطيط له والإعداد والتنفيذ، وممارسة نشاطاته والاستعانة بجميع الوسائل والمشاركة في تقويمه فإنها تكون بذلك قد ساهمت في تطوير الأسس السيكولوجية ومهدت السبيل لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، مما يزيد من اهتمام التلميذ وحامسه للتعلم وتحقيق أهدافه .

وتجدر الإشارة إلى أن تنظيم المنهج في صورة وحدات دراسية لا يغني عن تخصيص بعض الحصص الدراسية يتلقى التلاميذ فيها بعض المعلومات، ويدربوا على اكتساب مهارات معينة وأساسية، كما يدربوا على كيفية تسجيل بعض البيانات، وأيضاً يتعلموا بعض قواعد اللغة والرياضيات والعلوم وغير ذلك، هذا بالإضافة إلى أنها تهيء الفرص لممارسة التعاون والتدريب على التفكير العلمي، ومن هنا فإن الوحدات الدراسية تقدم مناهج متكاملة تقوم على أساس الإيجابية والنشاط والمشاركة والارتباط الوثيق بالحياة والبيئة حيث تتجلى فيها العناية بالمادة والتلميذ والبيئة والمجتمع والحياة .

٧ - مميزات الوحدة الدراسية :

أ - تعتمد على نشاط التلاميذ، الذي يتيح لهم المرور بالخبرات المربية والتي تشكل مضمون المنهج الحديث، ومن خلال النشاط يكتسبون المعارف والمهارات والالتجاهات المرغوبة .

ب - تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث يقوم كل تلميذ بتأدية الأعمال التي تناسب قدراته واستعداداته وتشبع حاجاته .

ج - تعمل على ترابط أجزاء المعرفة وإزالة الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، مما يساهم في تكوين تنظيم وظيفي للمعرفة .

د - تراعي فكرة التنظيم السيكولوجي، لأنها تقدم الحقائق والمفاهيم عندما يشعر التلميذ بخاجته إليها، ورغبته فيها .

هـ - تتجلى في الوحدة الدراسية العناية بالمادة التعليمية والتلميذ والبيئة والمجتمع والحياة .

- و - نعمل على ربط المدرسة بالبيئة، وذلك عن طريق الأنشطة المختلفة من زيارات ميدانية وندوات ومعارض وغيرها، مما يسمح للمدرسة بأداء رسالتها نحو البيئة.
- ز - تحقق أهداف تربوية متعددة، تتمثل في:
 - إكتساب المعلومات والمعارف التي يشعر التلاميذ بحاجاتهم إليها.
 - تنمية بعض القدرات، كالقدرة على التفكير العلمي، والعمل الجماعي، والمناقشة.
 - اكتساب المهارات العقلية، واليدوية.
 - تكوين العادات والاتجاهات المرغوبة.

عيوب الوحدة الدراسية:

- أ - لانتاسب المرحلة الثانوية، حيث أنها تعد للدراسة الجامعية التي تركز على الدراسات الأكاديمية المتخصصة، في حين أن الوحدة تساعد على إكتساب المعلومات والمعارف العامة.
- ب - لا تتيح الفرصة لتزويد التلاميذ بالقدر الكافي من المعارف والمعلومات في عصر يطلق عليه عصر المعلومات.
- ج - يصعب تنفيذها في الدول النامية، نظراً لما تتطلبه من مدارس ذات مواصفات معينة تتميز باتساع مبانيها وتجهيزها بالأدوات، إضافة إلى توفر معلمين أعدوا خصيصاً للقيام بتدريس الوحدات الدراسية.

ويتبين لنا من خلال دراستنا لنماذج من تنظيمات المناهج أن التنظيم المنهجي القائم على المواد الدراسية، يشتمل على خبرات معينة ولكنها ليست بقدر الخبرات التي يشتمل عليها التنظيم المنهجي القائم على النشاط أو الخبرة، الذي يتضمن المعلومات والمعارف التي يحتاجها لتلاميذ في حياتهم.

أما التنظيم المحوري للمنهج فيدور حول محور يشعر التلاميذ بأهميته لهم ولمجتمعهم وقد يكون المحور حاجة من حاجات التلاميذ أو مشكلة من مشكلاتهم، وتوظف المادة الدراسية في هذا المحور.

بينما تدور الوحدة الدراسية حول موضوع دراسي أو حاجة من حاجات التلاميذ، ويشكل توظيف فيه المادة الدراسية في إشباع حاجات التلاميذ وحل مشكلاتهم.

ومن هنا فإن جميع تنظيمات المناهج سواء أكانت في صورة مواد دراسية أو في صورة نشاط، أو محور أو وحدات دراسية، هي صور متشابهة ومتداخلة إلى حد كبير، والإختلاف بينها في الدرجة بالنسبة للمواد الدراسية والنشاطات والخبرات المربية، وأن جميع أشكال التنظيمات المنهجية لا تقلل من قيمة المواد الدراسية أو المعرفة، باعتبارها ثمرة قيمة من ثمار الخبرة الإنسانية، وهي الأساس لكل تقدم ثقافي واجتماعي .

ولعلنا نلاحظ أن المواد الدراسية المنفصلة لا تزال هي الاتجاه الغالب في مناهجنا على الرغم من القول أحيانا بأن المناهج طورت فأخذت شكل وحدات أو مناهج متكاملة أو مرتبطة أو مندمجة، وفي معظم الأحوال نجد أن التطور جاء شكليا دون الوصول إلى جوهر المنهج الذي يسمى إلى وحدة المعرفة وتكاملها في المحتوى والطريقة والوسيلة . ولعله من المفيد إجراء مقارنة بين خصائص تنظيمات المناهج الدراسية .

مقارنة بين خصائص التنظيمات الأساسية للمنهج

الخاصة	منهج المواد الدراسية	منهج النشاط	المنهج المحوري	الوحدات الدراسية
محور التأكيد	نقل التراث الثقافي المتمثل في المواد الدراسية	ميول التلاميذ واهتماماتهم	القيم والمشكلات الاجتماعية وحاجات التلاميذ	موضوعات المادة الدراسية أو مشكلات التلاميذ وحاجاتهم
المحتوى	مجزأ إلى مواد دراسية مختلفة	متمركز حول حاجات التلاميذ وميولهم	متمركز حول حاجات ومشكلات التلاميذ والقيم والوظائف الاجتماعية	متمركز حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم
تنظيم المنهج	مواد دراسية إجبارية ومواد اختيارية في بعض الأحيان	معاور نشاط أو مراكز اهتمام أو مشروعات	محور يضم دراسات عامة وبرامج خاصة يختار منها التلميذ ما يناسبه	محاور حول موضوعات أو حاجات ومشكلات التلميذ والمجتمع
إعداد المنهج	يعد مسبقاً بواسطة الخبراء والتخصصين في المادة	يتم إعداده بالتعاون بين المعلم والتلاميذ الدراسية	يمكن أن يعد مسبقاً في بعض الأحوال	يمكن أن يعد مسبقاً وبعد الخبراء والمعلمين والتلاميذ
النشاطات التعليمية	تركز على المحاضرات والناقشات والاختبارات	تتمركز حول أساليب حل المشكلات	تتمركز حول أساليب حل المشكلات	تتمركز حول أساليب المعرض والشرح أو حل المشكلات
مصادر التعليم	الكتب في كثير الأحيان	متنوعة وتتركز على مصادر اكتساب الخبرة المباشرة	متنوعة ويوجد اهتمام بمصادر البيئة والمجتمع	متنوعة وتتركز على مصادر الخبرة المباشرة
وسائل التقويم	الاختبارات والامتحانات في كثير من الأحيان	متنوعة وتشمل أساليب التقارير الذاتية والملاحظة وأثر المنهج في البيئة المحلية	متنوعة وتشمل أساليب التقارير الذاتية وأثر المنهج في البيئة المحلية	متنوعة وتشمل الاختبارات وأشكال التقارير لذاتية والملاحظة
دور التلميذ	يقوم بقدر عُدود من النشاط	يقوم بقدر كبير من النشاط	يقوم بقدر كبير من النشاط	يقوم بقدر كبير من النشاط

➤ والعلم ←

الفصل الثامن

تطوير المناهج الدراسية

يتضمن هذا الفصل مايلي :

- ١ - مفهوم تطوير المناهج الدراسية .
- ٢ - أهمية تطوير المناهج الدراسية .
- ٣ - أسس تطوير المناهج الدراسية .
- ٤ - خطوات تطوير المناهج الدراسية .

الفصل الثامن

تطوير المناهج الدراسية

تمهيد:

يصعب وصف المناهج الدراسية بالكمال مهما بذل في وضعها من جهد فني، ذلك أن التغير الثقافي الإجتماعي مستمر، وكلما عدلت المدرسة مناهجها لتلحق بذلك التغير، كان التغير قد قطع شوطاً آخر يقتضي تعديلاً جديداً في المناهج . . . وهكذا.

١ - مفهوم تطوير المناهج :

يعني تطوير المناهج أشياء كثيرة بحسب ما يرى المخطط أو ما يطلب منه، فالتطوير قد يعني إعادة النظر في جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم، كما يتناول جميع العوامل التي تتصل بالمنهج وتؤثر فيه وتتأثر به، كالكتب، والمختبرات، والرحلات، والندوات، والمكتبات . . . ونحو ذلك، وقد يعني إدخال بعض التعديلات أو المستحدثات في المناهج أو في أجزاء منها أو على مستوى المضمون أو على مستوى الطرق أو الأساليب كما هو الحال عند إدخال الرياضيات، أو العلوم الحديثة، أو الحاسب الآلي في التعليم، وتحسين نظام التقويم المتبع . . . الخ .

وقد عرفت المناهج عمليات التطوير منذ زمن بعيد، ولكنه كان عملاً جزئياً عشوائياً لا يقوم على أساس أهداف واضحة، وذلك في ظل المفهوم الضيق للمنهج الذي ينظر إليه على أنه المقررات الدراسية، فكان التطوير مقصوراً على إجراء تعديلات في المقررات الدراسية بالحذف أو بالإضافة، أما في ظل المفهوم الواسع للمنهج، فإن التطوير يتضمن جميع مكونات المنهج وكل العوامل المؤثرة فيه، أي ينصب على الحياة المدرسية بشئ أبعدها وعلى كل ما يرتبط بها فلا يركز فقط على المعلومات أو المحتوى في حد ذاته وإنما يتعداه إلى الطريقة والسيلة والكتاب والمكتبات ونظم التقويم . . . الخ .

٢ - أهمية تطوير المناهج :

لما كان المنهج الدراسي وسيلة لتحقيق أهداف التربية والتعليم ويتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، وحيث أن كل عامل من هذه العوامل يخضع

لقوانين التغير المتلاحقة، فإن تطوير المنهج يصبح أمراً لا غنى عنه ويجب أن يبذل أقصى ما يمكن من الجهود لتطويره على أفضل وجه، وينبغي أن يكون التطوير قائماً على أساس دراسة الواقع وتحديد مشكلاته، مع مراعاة الإمكانيات القائمة والممكنة، وسهولة التنفيذ، والعمل على تحقيق صالح جميع الفئات المشاركة في العملية التعليمية.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى الإحساس بالحاجة إلى تطوير المناهج مايلي:

أ - حدوث تطورات اجتماعية واقتصادية في المجتمع تتطلب مراجعة المناهج لمعرفة مدى ملاءمتها لهذه التطورات، فهناك مجتمعات تتجه نحو الأخذ بأحدث الأساليب العلمية والتكنولوجية لحل مشكلاتها وتطوير الحياة فيها، ولذلك ينبغي أن تراجع مناهج التعليم فيها لضمان قدرة الأجيال الناشئة على التمشي مع هذا التطور.

ب - حدوث تطورات في المعرفة الإنسانية، فبما أن التربية تستمد مادتها من التراث الثقافي ومن أوجه نشاط الإنسان، وبما أن مادة أو محتوى المقررات الدراسية ماهو إلا تفسير واقعي عن معاني الحياة الاجتماعية الحاضرة التي نرغب في نقلها للناشئين، هنا يكون من الضروري أن تراجع هذه المادة من حيث الكم والكيف في ضوء التطورات التي تحدث فيها، وإلا ابتعدنا عن الهدف الأساسي من التربية، ألا وهو تزويد الناشئين بالمعاني الحاضرة للحياة الإنسانية، والتي تعد حصيلة خبرة الأجيال المتتالية.

إن التطورات التي تحدث في المعرفة الإنسانية، لا تعني تغيراً في مضمون المواد الدراسية فحسب، بل قد تعني أيضاً تغيراً في نوع المعرفة المرغوبة، وفي أهداف التربية التي تخضع دائماً للمراجعة والتطوير في شتى عوامل التغير المستمرة فعل سبيل المثال فإن التطور التكنولوجي المعاصر الذي غير من طبيعة العمل الإنساني ودوره في عملية الانتاج يجعلنا نراجع أهداف التعليم ومضمونه، وطرق تعليمه وتقويمه.

جـ - نتائج تقويم المناهج: إن تصحيح مسار عناصر المنهج يقتضي القيام بعملية تقويم مستمرة لمعرفة مدى قدرة هذه العناصر على تحقيق الأهداف، ومن ثم استخدام نتائج التقويم في تلافي أوجه القصور التي تظهر أولاً بأول، واستخدام هذا الأسلوب في تطوير المنهج يعني أن عملية التقويم تصبح ملازمة لعملية

تخطيط المنهج وتنفيذه، بحيث تكشف أساليب التقويم عن الأخطاء وأوجه القصور التي تظهر وتلافيا، وبذلك يستمر تطوير المنهج وتنمو خبراته.

٣ - أسس تطوير المناهج:

تجرى محاولات عديدة لتطوير المناهج بحيث تصل بالمتعلم إلى أعلى مستوى من النمو في ظل ظروف المتعلم والمجتمع والثقافة وفي ضوء السياسة التعليمية ومن أبرز أسس التطوير مايلي:

أ - أن يرتبط التطوير بأهداف التعليم:

من المعروف أن لكل مجتمع فلسفته في الحياة وله أهداف يعمل على تحقيقها عن طريق مؤسساته المختلفة ومنها التربوية ومعرفة الأهداف والاتجاهات الجديدة للمناهج وتحديثها في وضوح تعتبر خطوة أساسية لها أهميتها في أي عملية لتطوير المناهج، وترجع هذه الأهمية إلى أن الأهداف في خطوطها العامة والتفصيلية هي الموجهات الأساسية للعمل التعليمي بأكمله.

ففي ضوء أهداف التعليم يتم اختيار المحتوى وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المختلفة التي تتوفر فيها إمكانات مناسبة لتحقيق مضامين هذه الأهداف لأن المنهج إذن هو وسيلة التربية لتحقيق أهدافها.

وهناك مستويات عديدة للأهداف، فتوجد أهداف تعليمية عامة وأهداف لأنواع التعليم المختلفة صناعي أو زراعي أو تجاري، وهناك أهداف تتصل بكل مرحلة تعليمية، وهناك أهداف تتصل بكل منهج دراسي.

ولذلك فإنه عند تطوير المناهج ينبغي مراعاة الأهداف التعليمية للمرحلة أو نوع التعليم وكذلك بقية المستويات المختلفة للأهداف طبقا لتصنيفاتها المنهجية، حتى نضمن سلامة عملية تطوير المناهج.

ب - أن يتسم التطوير بالشمول:

لقد أصبح المنهج بمفهومه الحديث «نظاما» والنظام يتضمن عددا من المكونات الجزئية التي ترتبط بعلاقات عضوية وثيقة بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به، ويعطي هذا المعنى للمنهج شمولاً واتساعاً فيشمل حياة التلميذ كلها التي تشرف عليها المدرسة، وعلى ذلك تعدد مكونات المنهج فتشمل المقررات الدراسية وأوجه النشاط المرتبطة بها،

وأنواع النشاط اللاصفي، وطرق التدريس والوسائل التعليمية... وغير ذلك، وهذه المكونات ليست منفصلة عن بعضها، ولكنها متكاملة وتكون منظومة تزود التلاميذ بخبرات متنوعة لها أهميتها في تحقيق حاجات ومطالب النمو المتكامل لشخصياتهم، وحاجات المجتمع ومطالبه المتجددة.

ومن هنا يفضل المدخل الشامل في تطوير المنهج، والذي يعني تطويراً لكل عناصر المنهج والعوامل المؤثرة فيه، والتغاضي عن أي عنصر أو عامل في عملية التطوير، يعني أهمل أحد جوانب العملية التعليمية وهو ما يؤثر سلباً على النتائج التعليمية.

ج - أن يستند التطوير على المشاركة الجماعية:

من المعروف أن عمليات تطوير المناهج ليست بالشيء البسيط الذي يسهل أن يقوم به فرد معين، وإنما هي عمليات ذات أبعاد وعوامل مركبة ومتداخلة وتقضي بضرورة المشاركة من جانب المشتغلين بالمنهج والمشرفين عليها، ويكون التطوير فعالاً إذا ما اشتركت فيه كل الأطراف التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التربوية مثل المختصين من خبراء المادة التعليمية والتربية وعلماء النفس، وعلم الاجتماع، والمشرفين التربويين، والمعلمين، ورجال المجتمع، من آباء، ومن رجال الاقتصاد، والصناعة، والصحة والإعلام وغيرهم، ويقصد من المشاركة هنا أن تكون عن طريق جمع مقترحات عينات ممثلة للفئات المشاركة ووجهات نظرهم حول تطوير المناهج وتحديثها بصورة علمية، ثم محاولة الاستفادة على قدر الاستطاعة بوجهات نظرهم لاثراء المناهج المقترح تطويرها.

د - أن يتسم التطوير بالعملية والمرونة:

وتعني العملية هنا ألا يكون برنامج التطوير قائماً على مجرد اقتراحات نظرية يصعب أو يتعذر تطبيقها في مجال الواقع التعليمي، وإنما ينبغي أن يكون هناك تكاملاً بين الأسس والمقترحات النظرية وبين امكانات التطبيق الممكن توفيرها فعلاً.

أما المرونة فتعني أن تتوافر في خطط تطوير المناهج المرونة التي تسمح للمدارس في البيئات المختلفة بأن تلائم بين المنهج وظروفها البيئية الخاصة، والاستفادة من امكاناتها المحلية في عملية التطوير، ومن هنا يفضل الاكتفاء برسم الخطوط العريضة لتطوير المناهج، وأن يترك للمشرفين التربويين في البيئات المحلية المختلفة تحديد التفاصيل الدقيقة في ضوء واقع ظروفها ومشكلاتها واحتياجاتها وإمكاناتها الخاصة، ولاشك أن

مثل هذه المرونة سوف تسمح بظهور الطاقات المبدعة من جانب المعلمين، والمشرفين ومديري المدارس، وسوف ينعكس أثر ذلك على المنهج فيزيد من فاعليته ويحسن من نتائجه .

هـ - أن ينبع التطوير من حاجات التلاميذ :

يتميز تلاميذ كل مرحلة تعليمية بخصائص نفسية وجسمية وعقلية واجتماعية تختلف عن غيرهم في المراحل الأخرى، ولذلك فإنه عند تطوير المنهج ينبغي اشترك التلاميذ في تقرير حاجاتهم ومشكلاتهم والخبرات التي يرغبون في اكتسابها وكذلك ما يحتاجون إليه من مهارات ومعارف لأنها أقرب إلى الحقيقة مما يراه الكبار، وهناك وسائل عديدة لتحقيق ذلك مثل الاستبانة والمقابلة الشخصية وتحليل الحاجات والمشكلات الخاصة بالتلاميذ .

و - أن يرتبط التطوير بالمجتمع والبيئة :

في كثير من الأحيان يؤلف محتوى المنهج بعيداً عن المجال التطبيقي العملي، وبعبارة أخرى بعيداً عن ظروف البيئة المحلية والمجتمع ومشكلاتها، مما يجعل المتعلم مشتتاً بين المدرسة والبيئة، كذلك فإن (بياجيه) يؤكد على ضرورة تدريج الخبرات المقدمة للطفل وارتباطها بمرحلة نموه بحيث يتم البدء بتقديم الخبرات المرتبطة المقدمة للطفل وارتباطها بمرحلة نموه بحيث يتم البدء بتقديم الخبرات المرتبطة بالبيئة، ثم تنمو تلك الخبرات والمفاهيم التي تكونت باستحرار نمو التلميذ وبذلك تتعدد خبراته بقدر نمو إدراكه للبيئة .

ومن هنا ينبغي أن ينبع تطوير المنهج من واقع حياة التلاميذ ومن يشتمل وما يمارسون بها من خبرات ثم يشارك التلاميذ في تنمية تلك الخبرات واكتساب المزيد من المعارف والمهارات والاتجاهات أثناء التعلم .

ز - أن يستند التطوير على الأسلوب العلمي :

يختلف التطوير عن التغيير الذي يتناول جزءاً بسيطاً من المنهج، بينما يتناول التطوير جزءاً كبيراً من المنهج، ولذلك ينبغي أن يستند التطوير إلى دراسة علمية للتلميذ وخصائص ومطالب نموه وحاجته ومشكلاته، وللمجتمع والبيئة المحلية، ولثقافة المجتمعية والعالمية، ولتخطيط علمي دقيق يأخذ في اعتباره الأهداف، والظروف والإمكانات، ويعتمد على بيانات علمية دقيقة، وأن يخضع للمتابعة العلمية، والتقويم الموضوعي المستمر بقصد مزيد من التطوير .

ح - أن يرتبط التطوير بتدريب القائمين على تنفيذه:

إن تطوير المنهج وتقديمه للقائمين على تنفيذه بدون إعدادهم وتدريبهم يعد عملاً غير مقبول، لأن من أهم وسائل انجاح المنهج المطور، اكساب المعلمين والمشرفين التربويين الكفايات التخصصية والمهنية اللازمة لتنفيذ المنهج، وكذلك الاتجاهات الصحيحة نحو هذا المنهج، ويكون ذلك بتدريبهم تدريباً فعالاً ومتكرراً من خلال دورات تدريبية قصيرة وطويلة وفق الظروف المتاحة.

٤ - خطوات أو مراحل تطوير المنهج:

تمر عملية تطوير المنهج بمجموعة من الخطوات دون الالتزام بتتابع ثابت لها، وهذه الخطوات هي:

أ - الاحساس بالحاجة إلى تطوير المنهج:

لعل من الطبيعي أن يأتي تطوير المنهج استجابة لاحساس العاملين في مجال المناهج مثل: المعلمين والمشرفين التربويين بهذه الحاجة، وأحياناً تأتي المبادأة من جانب سلطات الدولة العليا، ومن المفضل أن لا يفرض التطوير على العاملين في الميدان التربوي، بل لابد من استئثار الإحساس العام بضرورة التطوير حتى يتحمس له كل من يعمل في مجال التعليم ويدركوا أهمية العمل على تحقيق أهداف التطوير واتجاهاته، وبذلك يشاركوا في تعزيز جهود التطوير، ويمكن أن تؤدي وسائل الاعلام وأجهزة التدريب والاشراف التربوي دوراً بارزاً في تحقيق ذلك.

ب - تحديد الأهداف التربوية:

يتم تحديد الأهداف في ضوء أيدولوجية المجتمع واحتياجاته الحاضرة والمستقبلية وأيضاً في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وخصائص نمو الفرد ومطالبة، وهذا التحديد يعتبر ضرورة لتحديد مجالات الدراسة وتقييم الواقع واختيار المحتوى والخبرات والطرق والوسائل... ونحو ذلك.

ج - وضع خطة للتطوير:

يجب وضع خطة للتطوير تتضمن الأهداف التعليمية الإجرائية، وتحدد فيها الجوانب والمجالات الدراسية التي سينصب عليها التطوير في كل مرحلة وعدد الساعات

المخصصة لتدريس كل مجال، وطبيعة اليوم الدراسي، ومعدلات أداء العاملين في الميدان التعليمي، وتوصف أعمالهم بطريقة تعين على تحقيق الأهداف، وتراعى الخطط الحديثة والفروق الفردية بين التلاميذ وتتيح أمامهم فرص الاختيار لما يناسبهم من الموضوعات والنشاطات وفق قدراتهم واستعداداتهم، كما تتضمن الخطط الحديثة دراسات حياتية حديثة مثل: التربية للاستهلاك، والتربية للصحة والسعادة، والتربية للثقافة، وتهتم أيضا بتحقيق التكامل بين جوانب المعرفة وربط الدراسة بالبيئة والمجتمع والحياة.

د - اختيار المقررات الدراسية أو الخبرات التعليمية والتنسيق بينها :

ويتم اختيار المقررات في ضوء ماتكشف عنه الدراسات العلمية من تقويم الواقع وتحديد الأهداف الخاصة بكل مرحلة وكل مجال، وتحديد مستويات التلاميذ ومراعاة التقدم العلمي والتكنولوجي والإمكانات المتاحة .

أما عملية تنسيق المقررات الدراسية أو الخبرات عد اختيارها فهي مسألة هامة لأنه بدونها يكون العبء الدراسي الذي يتحمله التلميذ في كل صف أكبر من الحدود المستطاعة، وذلك لأن كل لجنة من لجان التطوير قد تنظر إلى المقرر الذي تختاره، كما لو كان التلميذ لا يدرس سواء، لذا يجب الابتعاد عن الحشو والتكرار، وتوجيه الاهتمام نحو بناء المقررات الدراسية بشكل يتيح لها المساهمة في إكساب المهارات وتكوين الاتجاهات وتنمية أساليب التفكير العلمي، وهذا كله يستدعي التركيز على التعلم الذاتي ومراعاة الفروق الفردية .

هـ - اختيار الأنشطة المناسبة وتحديد الوسائل التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف النج .

و - تجريب المنهج ومتابعته :

ينبغي أن يخضع المنهج المطور للتجريب قبل تعميمه في المدارس، ويتطلب ذلك وضع خطة عامة تحدد أهدافه وموضوعاته ومدة استمرار مراحلها والقائمين به والخاضعين له، وتوجد طرق عديدة لوضع المنهج المطور موضع التنفيذ سواء عن طريق إدخاله في بعض المدارس التجريبية، أو عن طريق عرضه في اجتماعات عامة للمعلمين ومناقشته،

وفي جميع الأحوال ينبغي أن يشمل التجريب جميع مكونات المنهج سواء في ذلك المقررات الدراسية أو الكتب أو الطرق أو الوسائل أو النشاطات أو أساليب التقويم ، ويجب أن يستهدف التجريب التقويم العلمي للمنهج المطور مع الاستعانة بجميع أساليب التقويم اللازمة ، وتنظيم نتائج التقويم وتحليلها وحصر المشكلات التي تظهر ومحاولة حلها بأسلوب علمي .

أما عملية متابعة التنفيذ فإنها تستدعي القيام بعمليات تقويم مستمرة لجميع مكونات المنهج تمهيداً لمزيد من التطوير، فعملية تطوير المنهج عملية متصلة ومستمرة .

ز - تنفيذ المنهج :

بعد أن تثبت صلاحية المنهج الجديد وفاعليته من خلال التجريب والمتابعة تأتي مرحلة التنفيذ، وفي هذه الخطوة يطبق المنهج على نطاق واسع في كل المدارس، ويتم تنفيذه عن طريق المعلمين العاديين أو الذين أعدوا لذلك من جديد أو درّبوا أثناء الخدمة على فلسفة المنهج المطور وأهدافه والمهارات والخبرات التي استحدثت والطرائق والوسائل الجديدة .

المراجع العربية

- ١ - القرآن الكريم.
- ٢ - إبراهيم بسيوني عميرة: المنهج وعناصره، ط٣، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩١م.
- ٣ - إبراهيم محمد عطا: المناهج بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩١م.
- ٤ - ابن تيمية: درة تعارض العقل والنقل، تحقيق محمد رشاد كامل، القاهرة: مطبعة المدني، ١٩٥٩م.
- ٥ - أبو الأعلى المودودي: مفاهيم إسلامية حول الدين والدولة، جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
- ٦ - أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨١م.
- ٧ - أحمد حسين اللقاني: المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٥م.
- ٨ - أحمد خيرى كاظم، وجابر عبد الحميد: الوسائل التعليمية والمنهج، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.
- ٩ - اسحق أحمد فرحان وآخرون: المناهج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، عمان: دار الفرقان، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م.
- ١٠ - الدمرداش عبد المجيد سرحان، منير كامل: المناهج، ط٢، القاهرة: دار العلوم للطباعة، ١٩٧٢م.
- ١١ - الدمرداش عبد المجيد سرحان: المناهج المعاصرة، ط٤، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٣.
- ١٢ - الراغب الأصفهاني: الذريعة إلى أحكام الشريعة، تحقيق طه عبد الرؤوف، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٧٣.

- ١٣ - جون ديوي: الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت وآخرون، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٥٤م.
- ١٤ - حسن شحاته وآخرون: المنهج (أسسه، بناؤه، تنظيمه، تقويمه، تطويره) القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٤م.
- ١٥ - حسن عبد العال: التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٨م.
- ١٦ - حسين سليمان قورة: الأصول التربوية في بناء المناهج، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٢م.
- ١٧ - حلمي السوكيل: تطوير المناهج، ط ٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣م.
- ١٨ - صالح اللحيدان: الجهاد في الإسلام، ط ٢، الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع، ١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م.
- ١٩ - صالح ذياب هندي وآخرون: تخطيط المنهج وتقويمه، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٩م.
- ٢٠ - عبد الحميد متولي: مبادئ نظام الحكم في الإسلام مع المقارنة بالمبادئ الدستورية الحديثة، ط ٣، الاسكندرية: منشأة المعارف، ١٩٧٧م.
- ٢١ - علي أحمد مذكور: منهج التربية الإسلامية، أصوله وتطبيقاته، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.
- ٢٢ - علي أحمد مذكور: نظريات المناهج التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.
- ٢٣ - علي أحمد مذكور: مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.
- ٢٤ - محمد خليل أبو العنين: فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠م.
- ٢٥ - عبد الرحمن الباني: مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م.
- ٢٦ - عبد الرحمن النحلاوي: أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، القاهرة: دار الفكر العربي، بدون تاريخ.
- ٢٧ - فرنسيس عبد النور: التربية والمناهج، القاهرة: مكتبة الأهرام، ١٩٧٣م.

- ٢٨ - محمد أمين المصري: المجتمع الاسلامي، الكويت: دار القلم، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م.
- ٢٩ - محمد جمال صقر: مفاهيم حديثة للمناهج الدراسية، بيروت: دار الأحد، ١٩٧١م.
- ٣٠ - محمد رشاد خليل: علم النفس الاسلامي العام التربوي، الكويت: دار القلم، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.
- ٣١ - محمد زياد حمدان: المنهج، الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م.
- ٣٢ - محمد صلاح الدين مجاور، وفتحي الديب: المنهج المدرسي (أسسه وتطبيقاته التربوية)، ط ٤، الكويت: دار القلم، ١٩٨٤م.
- ٣٣ - محمد عبد العليم مرسي: المعلم والمناهج وطرق التدريس، الرياض: عالم الكتب، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
- ٣٤ - محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المناهج وتنظيماتها، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م.
- ٣٥ - محمد عطية الإبراهيمي: التربية والإسلامية وفلاسفتها، القاهرة: دار الفكر العربي، بدون تاريخ.
- ٣٦ - محمد عباد الدين اسماعيل: المنهج العلمي وتفسير السلوك، ط ٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٠م.
- ٣٧ - محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، ط ٢، بيروت: دار الشروق، بدون تاريخ.
- ٣٨ - محمد شلتوت: الاسلام عقيدة وشرعة، ط ١٣، بيروت: دار الشروق، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٥م.
- ٣٩ - مسلم، صحيح مسلم، ح ٧، القاهرة: محمد علي صبيح، بدون تاريخ.
- ٤٠ - نبيل السالم الوطي: التنظيم المدرسي والتحديث التربوي، دراسة في إحتياجات التربية، جدة: دار الشروق، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م.
- ٤١ - نجاح يعقوب الجمل: نحو منهج تربوي معاصر، الجامعة الأردنية: كلية التربية، ١٩٨٢م.
- ٤٢ - وهيب سمعان وآخران: دراسات في المناهج، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٥م.

- ٤٣ - وهيب سمعان، محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٥م.
- ٤٤ - مجي هندام وآخر: المناهج (أسسها، تخطيطها، تقويمها)، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٠م.
- ٤٥ - يوسف القاضي، مقداد يالجن: علم النفس التربوي في الإسلام، الرياض: دار المريخ، ١٤٠٠هـ.
- ٤٦ - يوسف القرضاوي: الخصائص العامة في الإسلام، ط ٢، القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٠١هـ - ١٩٨١م.

المراجع الأجنبية

1. Derr, Richard L. "Curriculum: A concept Education." Curriculum Inquiry, New York: John Wiley and Sons, 1977.
2. Eaton, James. Teaching in Focus: An AEC of the curriculum, Edinburgh: Oliver Boyd, 1975.
3. Flavil, J: Cognitive Development (Englewood, Cliffs, New Jersey. Prentice Hall, 1985).
4. Goodlad and Associates: The Study of Curriculum Practice, Curriculum Inquiry (New York, Mc Grow Hill book Co., 1977).
5. Hooper, Richard. (ed.) The Curriculum Context, Design and Development Edinburgh: Oliver and Boyd, 1975.
6. Kelly A.V: The curriculum: Theory and Practice (London, Harper and Row, 1980).
7. Mehrens, William A. and Irvin J. Lehmann. Measurement and Evaluation in Education and Psychology. 3rd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1984.
8. Richmond, J. Kenneth. The School Curriculum, London Methuen and Co., 1971.
9. Saylor, J. Alexander W. M.: Planning curriculum For School, (New York, Holt Rinehart and Winston, Inc. 1974).
10. Shipman, M.D. and Others, "Inside a curriculum Project", (London, Methuen and Co. 1974).
11. Tanner, Daniel and Laurel N. Tanner. Curriculum Development, New York: Macmillan Publishing Co., 1980.
12. Tanner Daniel, "Secondary curriculum" (New York, Harvard un. 1966).
13. Zais, Robert S. Curriculum Principles and Foundation New York: Harper and Row, 1976.
14. William M. A.: "The changing High School curriculum" (New York Holt Rinehart and Winston, Inc. 1972).
15. Young, M. F: "An Approach to The Study of Curriculum As Socially Organized Knowledge", (London, Collier, Macmillan 1972).



المناهج الدراسية . هي الترجمة العملية لأهداف التربية والتعليم وخطتها واتجاهاتها . والمنهج بمفهومه الحديث وسيلة تستخدمها عملية التربية والتعليم لتحقيق أهدافها . وهو بناء نظامي يتكون من عناصر . وله مدخلات ، وتتم من خلاله عمليات ، تنتهي إلى مخرجات ، وتتمثل في المتعلمين الذين يعدون بمستوى معين لخدمة أهداف تنمية المجتمع وبناء خبراته وتميعتها في الواقع الحضاري للأمم .

ودراسة المناهج الدراسية مطلب هام من مطالب إعداد المعلم المعصري . وذلك أن أي منهج دراسي مهما بلغت كفاية تخطيطه وإعداده لن يحقق أهدافه . إلا يتنم هذا المعلم . الذي سيقوم بتنفيذة . لأسس ومبادئ المنهج . وأن يكون قادرا على نقد المناهج وإبداء الرأي فيها .

ويأتي هذا الكتاب نتيجة لخبرة سنوات عديدة قام المؤلف خلالها بتدريس المناهج . وشعوره الدائم بأهميتها في البناء التعليمي والتربوي . ومن خلال منهج بحثي علمي يركز المؤلف على الأساسيات في هذا الموضوع مقسما كتابه إلى ثمانية فصول أساسية تتفرع منها عدة مباحث . ففي الفصل الأول تطور مفهوم المنهج المدرسي . وفي الفصل الثاني عناصر المنهج المدرسي . والفصل الثالث يناقش الأساس النفسي للمنهج المدرسي . وفي الفصل الرابع الأساس الفكري للمنهج المدرسي . أما الفصل الخامس فقد خصصه للأساس الاجتماعي للمنهج المدرسي . وفي السادس . التقويم في التربية والتعليم . والسابع تنظيمات المناهج . أما الفصل الثامن فيطرح فيه أسس تطوير المنهج الدراسية .